

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]  
**Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert.**  
**Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext**

Weinheim u.a. : Beltz 2000, 293 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 42)



Quellenangabe/ Reference:

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext. Weinheim u.a. : Beltz 2000, 293 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 42) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-84398 - DOI: 10.25656/01:8439

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-84398>

<https://doi.org/10.25656/01:8439>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik  
42. Beiheft



Zeitschrift für Pädagogik

42. Beiheft

# Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert

Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion  
im historischen Kontext

Herausgegeben von

Dietrich Benner und Heinz-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel



Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2000 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Herstellung: Klaus Kaltenberg  
Satz: Media Partner GmbH, Hemsbach  
Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41143

# Inhaltsverzeichnis

DIETRICH BENNER/HEINZ-ELMAR TENORTH	
Bildungsprozesse, Erziehungsverhältnisse und ihre Reflexion im 20. Jahrhundert. Einführung in den Band . . . . .	7

*Teil I*  
*Erziehung und Bildung im Lebenslauf*

YVONNE SCHÜTZE	
Konstanz und Wandel – Zur Geschichte der Familie im 20. Jahrhundert . .	16

JÜRGEN ZINNECKER	
Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien.	
Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert . .	36

RUDOLF TIPPELT	
Bildungsprozesse und Lernen im Erwachsenenalter.	
Soziale Integration und Partizipation durch lebenslanges Lernen. . . . .	69

*Teil II*  
*Internationale und politische Aspekte*

BERND ZYMEK	
Regionalität und Internationalität, Mobilisierung und Egalisierung . . . . .	92

ACHIM LESCHINSKY	
Schule in der Diktatur. Die Umformung der Schule im Sowjetkommunismus und im Nationalsozialismus . . . . .	116

*Teil III*  
*Institutionen der Generationenordnung*

PETER LUNDGREEN	
Schule im 20. Jahrhundert. Institutionelle Differenzierung und expansive Bildungsbeteiligung . . . . .	140

JÜRGEN OELKERS

Anmerkungen zur Reflexion von „Unterricht“ in der  
deutschsprachigen Pädagogik des 20. Jahrhunderts. . . . . 166

MICHA BRUMLIK

Soziale Arbeit. Funktionale Erfordernisse, ideologische  
Selbstmißverständnisse und vergessene Traditionen . . . . . 186

ADOLF KELL

Beruf und Bildung. Entwicklungstendenzen und Perspektiven. . . . . 212

*Teil IV*

*Reflexion und Forschung in der Erziehungswissenschaft*

DIETRICH BENNER/FRIEDHELM BRÜGGEN

Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert.  
Entwicklungsprobleme – Paradigmen – Aussichten . . . . . 240

HEINZ-ELMAR TENORTH

Erziehungswissenschaftliche Forschung im 20. Jahrhundert  
und ihre Methoden. . . . . 264

# Bildungsprozesse, Erziehungsverhältnisse und ihre Reflexion im 20. Jahrhundert.

## *Einführung in den Band*

Das Kalenderdatum lädt auch in den Wissenschaften dazu ein, die Zäsur zwischen zwei Jahrhunderten als systematischen Einschnitt zu interpretieren und in der Absicht der Bilanzierung einen Rückblick auf das zu Ende gegangene Jahrhundert zu werfen. Die hier zusammengestellten Beiträge entstanden aus dieser Intention, folgen aber nicht allein einem editorischen Brauch, sondern gehen systematisch der Frage nach, ob hinter der Einheit des Jahrhunderts mehr steckt als die Spanne eines durch die Jahreszahlen 1900 und 2000 begrenzten Zeitraums. Gefragt wird, ob es so etwas wie eine pädagogische und erziehungswissenschaftliche Signatur des zurückliegenden Jahrhunderts gibt und worin sie besteht.

Als wir Autoren zur Mitarbeit an diesem Band einluden, lautete unsere Frage deshalb nicht nur, wie sich das Jahrhundert in seiner Dynamik beschreiben läßt. Aufgeworfen wurde zugleich die Frage, ob die Bildungs- und Erziehungsverhältnisse und ihre Reflexion in dem genannten Zeitraum eine eigene Gestalt entwickelt haben und wie sich diese zu den gesellschaftlichen Funktionen von Erziehung und Bildung verhält.

Einige zentrale historische Daten zeigen einen in bildungshistorischer und -theoretischer Hinsicht spezifischen Charakter der Epoche an. Man muß dabei gar nicht in erster Linie an ELLEN KEYS Prognostizierung eines „Jahrhunderts des Kindes“ (1900, deutsch 1902) denken. Schulpolitisch liefert – in Preußen – die Konferenz von 1900 (zusammen mit der von 1890 und 1908) harte Indizien für eine Zäsur des höheren Jungen- und Mädchenschulwesens. Der 1900 von der Erfurter Akademie gemeinnütziger Wissenschaften ausgelobte Preis für die Beantwortung der Frage: „Wie ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den Heeresdienst am zweckmäßigsten für die bürgerliche Gesellschaft zu erziehen?“ wird GEORG KERSCHENSTEINER zuerkannt, der nicht nur die berufspädagogische Debatte, sondern auch die Auseinandersetzung über staatsbürgerliche Erziehung und den Kampf gegen die Sozialdemokratie eröffnet. In den Jahren seit 1900 publizieren WILHELM AUGUST LAY, ERNST MEUMANN und andere programmatische Texte und Forschungsbefunde zur experimentellen Pädagogik und Didaktik und läuten damit ein neues Denken in der Erziehungswissenschaft ein, welche normative Fragen seitdem auch empirisch zu klären sucht. Im letzten Jahrzehnt des 19. und im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts schreibt WILHELM DILTHEY seine Abhandlungen zur „Einleitung in die Geisteswissenschaften“, die u.a. auch in der Pädagogik das Ende natürlicher Systeme herbeiführen wollen. Zwei Jahre vor der Jahrhundertwende erscheint die erste Auflage der „Sozialpädagogik“ des Neukantianers PAUL NATORP, welche eine Reihe transzendentalphilosophischer Abhandlungen über Erziehung und Bildung und die Grundkategorien

der Erziehungswissenschaft eröffnet. Seit 1900 denkt JULIUS ZIEHEN über seine „Volkserziehungswissenschaft“ nach, und im gleichen Jahr wird der „Deutsche Verein für Volkshygiene“ gegründet. Auch Ereignisse außerhalb der Entwicklung der engeren Disziplin sprechen für eine Zäsur. So erscheinen z.B. 1900 SIGMUND FREUDS „Traumdeutung“ und das Bürgerliche Gesetzbuch. Es gibt also vielerlei Gründe, die vorletzte Jahrhundertwende als eine Zäsur für Bildungsverhältnisse und ihre Reflexion zu begreifen.

Ein Band wie der hier vorgelegte darf freilich nicht nur auf die Anfänge des Jahrhunderts zurückblicken. Er muß zugleich nach den Folgen fragen, die aus solchen Anfängen im weiteren Verlauf des Jahrhunderts entstanden. Das 20. Jahrhundert läßt sich angemessen kaum als reformpädagogisches „Jahrhundert des Kindes“ und wohl auch nicht als „sozialpädagogisches Jahrhundert“ (THIERSCH 1992) beschreiben. Es war aber auch nicht nur das Jahrhundert einer empirisch-nomologisch, vielmehr zugleich das einer geisteswissenschaftlich forschenden und einer erziehungs- und bildungstheoretisch reflektierenden Erziehungswissenschaft (vgl. BENNER<sup>3</sup>1991). In ihm wurde nicht nur das Ende teleologischer Ordnungssysteme eingeleitet, sondern gelangten zugleich neue Geschichtsideologien und Heilslehren zu vorübergehender Herrschaft. Der britische Historiker ERIC HOBSBAWM (1995) spricht vom 20. Jahrhundert als einem „Zeitalter der Extreme“, dessen Themen Krieg und Zerstörung, Vernichtung und Zivilisationsbruch, die fatale Wirkung der Ideologien und die unerwünschten Folgen von Revolutionen waren. In der neuzeitlichen Geschichte der „Erfindung des Menschen“ wird es durch eine ihm eigene Ambivalenz (BAUMANN 1992) und durch die Gleichzeitigkeit von „Befreiung und Töten“ (VAN DÜLMEN 1998) charakterisiert. Bei Hobsbawm wie bei vielen anderen Analytikern sind deshalb die zäsurensetzenden Daten das Jahr 1917 und die Oktoberrevolution sowie 1989/90 und das Ende der sozialistischen „Illusion“ (FURET 1996). Die interne Periodisierung folgt bei dieser Betrachtungsweise den Weltkriegen und Nachkriegsepochen, der Befreiung vom Nationalsozialismus sowie dem Ende der staatssozialistischen Herrschaft in Europa und in Teilen von Asien, in Deutschland zusätzlich jenem Datum, das durch die Vereinigung der beiden deutschen Nachkriegsstaaten definiert ist.

Bildungs- und Erziehungsverhältnisse und ihre Reflexion sind eingebunden in die politisch-sozialen Zäsuren des Jahrhunderts. Handbücher wie die der deutschen Bildungsgeschichte folgen deshalb den genannten Einschnitten (vgl. BERG 1991; LANGEWIESCHE/TENORTH 1989; FÜHR/FURCK 1997). Man muß jedoch keineswegs leichtfertig Autonomiethesen aufstellen, um zu sehen, daß Wissenschaft und Reflexivität der Politik nicht linear nachgeordnet sind und daß Politik allein nicht die Zeit ordnet. Die Erfahrung der Menschen folgt, subjektiv wie kollektiv, nicht unmittelbar politischen Zäsuren; die Transformationsprozesse in Osteuropa nach 1990 haben sogar demonstriert, daß auch ausdifferenzierte Sozialsysteme in Dynamik wie Beharrungskraft eine eigene Geschichte haben. Zu dieser gehört, daß Menschen niemals nur als Einzelne Geschichte erleben und machen, sondern in Generationenverhältnissen koexistieren.

Generationen werden schon früh im 20. Jahrhundert als Einheiten beschrieben, die das Substrat der Erfahrungen bilden, in denen Akteure ihre Wahrnehmung der Situation und ihre Geschichte gewinnen, ihre Weltdeutungen entwickeln und Zukunft antizipieren. Analysen, die Gesellschaften nicht als

Ganzheiten beschreiben, sondern die Geschichte und Dynamik einzelner Funktionssysteme und ausdifferenzierter Handlungsbereiche untersuchen, bestärken im ganzen 20. Jahrhundert den Eindruck, daß sich Eigenlogiken einer funktional differenzierten Gesellschaft auch in den vielfachen Formen diktatorischer Herrschaft bemerkbar machen und nicht nur Modernisierungsprozesse, sondern auch Modernisierungskrisen anzeigen. Es gibt keine schlichte Parallelität von „Weltzeit“ und „Systemgeschichte“, und die Geschichte der Systeme ist nicht die einzig denkbare oder allein rationale.

Die in diesem Band zusammengestellten Beiträge handeln nicht von der Epoche insgesamt und auch nicht von allen Dimensionen, die sich *sub specie educationis* denken lassen. Die Auswahl der Themen und die Abstimmung der Beiträge mit den Autoren wurden vielmehr von einer Fragestellung und einem Blick auf das Jahrhundert geleitet, welche den Verhältnissen von Bildung und Erziehung nachspüren und die Muster ihrer Reflexion und Erforschung zu klären suchen. Thematisiert werden (1) Entwicklungen von Erziehung und Bildung im Lebenslauf, (2) internationale und politische Aspekte, (3) die Institutionen der Generationenordnung sowie (4) Reflexion und Forschung in der Erziehungswissenschaft.

Die ersten drei Beiträge setzen sich mit dem Aufwachsen außerhalb der Institutionen professionellen pädagogischen Handelns von der Zeit der Kindheit über das Jugendleben bis hin zum Erwachsenenalter auseinander. YVONNE SCHÜRZE untersucht Konstanz und Wandel der Familienverhältnisse. Sie zeigt, daß die Familie nahezu während des gesamten 20. Jahrhunderts in Bildern beschrieben wird, die die Gefahr eines drohenden Zerfalls beschwören, daß die Familie gleichwohl in diesem Jahrhundert nicht an ihr historisches Ende gelangt, sondern sich in ihrer Gestalt verändert. Ein Befund lautet, daß Selbstbestimmung und Familienorientierung nicht notwendig einander ausschließende Größen sind, ein anderer, daß der empirische Gehalt von Individualisierungs-, Deinstitutionalisierungs- und Pluralisierungstheorien empirisch überprüft und relativiert werden muß: 81–90 % aller Kinder wachsen heute immer noch bei ihren leiblichen Eltern auf und leben mit diesen in gemeinsamen Haushalten, 80% der Kinder sind nicht Einzelkinder, sondern haben wenigstens ein Geschwister.

JÜRGEN ZINNECKER beschreibt die Geschichte der Idee eines Moratoriums von Kindheit und Jugend, die vor mehr als zwei Jahrhunderten im Kontext der Aufklärung entworfen wird und bis in die Zivilisierungs- und Modernisierungsprozesse des 20. Jahrhunderts wirksam ist. Gezeigt wird, daß diese Idee in die historisch-gesellschaftlichen Erfahrungen der Transformation einer ehemals kurzen Kindheit in eine lange, heute auf das dritte Lebensjahrzehnt übergreifende Kindheit und Jugend eingebettet ist, in der Heranwachsende zunehmend zu „Ko-Konstrukteuren“ ihrer eigenen Lebensform werden. Dabei erfährt das Konzept des Moratoriums unterschiedliche Auslegungen auf Familie, Vorschule, Schule und Hochschule. Der Beitrag schließt mit einer Unterscheidung verschiedener Typen von Kindheitsmustern und -moratorien, welche Kindheit als Konzeptualisierung einer Gegengesellschaft, als pädagogischen Schutzraum, als Bildungsmoratorium und als Experimentierfeld von Modernisierung begreifen.

RUDOLF TIPPELT geht davon aus, daß Strukturveränderungen in Wirtschaft

und Gesellschaft nicht nur das Lernen im Erwachsenenalter beeinflussen, sondern auch von diesem wiederum beeinflusst werden. Sein Beitrag macht deutlich, daß die Erwachsenenbildung im gesamten Verlauf des 20. Jahrhunderts Aufgaben der Integration und kulturellen Partizipation verfolgt, zunächst im Kontext der „sozialen Frage“ und der Arbeiterbildung, dann bezogen auf ältere Menschen und die Integration unterprivilegierter Gruppen, schließlich im Hinblick auf teilnehmerspezifische Lernkontexte eines durch Pluralität gekennzeichneten Lern- und Bildungsverständnisses. Der Beitrag schließt mit der Feststellung, daß wirkungsvolles Lernen im Erwachsenenalter an biographische Bedeutsamkeit zurückgebunden ist und daß daher die Gestaltung von Lernumgebungen und die Intensivierung einer adressaten- und teilnehmerbezogenen Forschung zukunftsweisende Aufgaben der Erwachsenenbildung darstellen.

Es folgen zwei Beiträge, die den internationalen Aspekten und der politischen Dimension der Epoche gewidmet sind. BERND ZYMEK fragt nach den Konsequenzen der Tatsache, daß sich die Lebensverhältnisse der Menschen zunehmend unter Bedingungen einer Gleichzeitigkeit nationaler Kulturen und internationaler Verflechtungen konstituieren. Untersucht wird, wie die vormodernen Formen von Regionalität und Internationalität unter dem Einfluß des sich durchsetzenden modernen Bildungssystems im 20. Jahrhundert in solche regionaler Mobilisierung und rechtlicher Egalisierung transformiert wurden. Der Beitrag endet mit Überlegungen zur bleibenden Bedeutung intellektueller Milieus, auf die im Zeitalter der Globalisierung als der höchsten Form von Internationalität und Mobilität nicht verzichtet werden kann. Dabei wird die Aufgabe einer international vergleichenden Bildungsforschung nicht darin gesehen, Komplexität in extremer Weise zu reduzieren, sondern sie soweit zu steigern, daß gemeinsame und differente Entwicklungen faßbar werden.

Als ein für das 20. Jahrhundert zentrales Thema behandelt – ACHIM LECHINSKY jene radikalen Versuche einer Umformung, denen die Institution Schule im Sowjetkommunismus und im Nationalsozialismus ausgesetzt war. Eingangs wird an ELLEN KEYS Programmschrift „Das Jahrhundert des Kindes“ erinnert, die die Utopie der Erziehung des „neuen Menschen“ mit eugenischen und rassekundlichen Vorstellungen verband. Gezeigt wird sodann, daß die beiden großen diktatorischen Systeme des 20. Jahrhunderts, der Nationalsozialismus und der Sowjetkommunismus, auf das Bildungssystem im Spannungsfeld zwischen reformpädagogischen Programmatiken und einer staatspädagogischen Umformung der modernen Institution Schule einzuwirken versucht haben. Als Ertrag der Analyse werden schultheoretische Überlegungen präsentiert, die spezifische Leistungen und Potentiale der Institution Schule offenlegen und zugleich erklären, warum diese Institution sich staatspädagogischen Okkupationsversuchen gegenüber als eher widerständig erweisen konnte.

Eine dritte Gruppe von Beiträgen setzt sich mit Entwicklungen in den Institutionen der Generationenordnung auseinander, mit der Bedeutung der Schule für die Entwicklung von Lebenschancen, mit der Struktur und Thematisierung von Unterricht als eines wesentlichen Merkmals schulisch institutionalisierter Erziehung und Bildung, mit den Problemen der sozialen Hilfe und ihrer Thematisierung in der Sozialpädagogik sowie mit berufspädagogischen, bildungs-

theoretischen und bildungspolitischen Entwicklungstendenzen von Arbeit, Qualifikation und Lebenslauf.

Eröffnet werden diese Untersuchungen mit einem Beitrag von PETER LUND-GREEN, der die Entwicklung des Bildungssystems im 20. Jahrhundert als die einer zunehmenden Verschulung beschreibt. Diese vollzieht sich im Kontext der Akademisierung, Professionalisierung und Verwissenschaftlichung der Berufe auf der Angebotsseite als institutionelle Differenzierung, auf der Seite der Nachfrage als expansive Bildungsbeteiligung. Der Prozeß führt schließlich zur Universalisierung von Einstellungen, die im 19. Jahrhundert nur von einer Minderheit geteilt wurden, Ende des 20. Jahrhunderts aber konsensfähig erscheinen, daß nämlich der Erwerb von Bildungspatenten der „Königsweg“ für beruflichen und sozialen Aufstieg darstellt, der freilich keineswegs nur Gleichheit, sondern auch neue Ungleichheit erzeugt.

JÜRGEN OELKERS geht in seinem Beitrag von der klassischen Gegenüberstellung von Reformpädagogik, die auf das lernende Kind setzt, und Instruktion aus, die Unterricht am Lehrerhandeln ausrichtet. Unter den praxisnahen Modellierungen des Unterrichts wird besonders G. HAUSMANNs Dramaturgie des Unterrichts herausgestellt, die, ohne eine Theorie des Unterrichts zu entwickeln, auf Kommunikation setzt. Der Beitrag endet mit der Diagnose, die Ausbildungsliteratur präsentiere stets von neuem bekannte reformpädagogische Dogmatiken, ohne den Tatbestand institutionalisierter Instruktion in der Schule zu klären. Theorien, die sich auf Schulunterricht anwenden lassen, stellten Fremdkörper dar, die vom Berufsfeld nicht angenommen werden. Konstatiert wird eine Asymmetrie zwischen idealisierenden reformpädagogischen Dogmatiken, denen keine Praxis korrespondiert, und den alltäglichen Schwierigkeiten unterrichtlichen Handelns, für deren Klärung es keine Theorie gibt.

MICHA BRUMLIK verfolgt in seinem Beitrag die Entstehung des außerfamilial und außerschulisch institutionalisierten Bereichs „Soziale Arbeit“, in dessen Zentrum nicht Prozesse der Wissensaneignung und -vermittlung, sondern die Entwicklung von Charaktereigenschaften steht. Rekonstruiert wird, daß die Anfänge einer so verstandenen sozialen Arbeit zwar bis in vormoderne Praktiken zurückreichen, daß die moderne soziale Arbeit jedoch erst im Kontext der Industrialisierung entstand, als soziale Bindungen durch Industrialismus und Kapitalismus zerstört zu werden drohten. Als Initiatoren werden nicht nur Theoretiker der Sozialpädagogik, sondern primär Praktiker genannt, insbesondere christliche und jüdische Frauen, die soziale Arbeit als eine Form der Solidarität mit Menschen praktizierten, die von bürgerlicher Normalität abwichen. Im Anschluß an eine Darstellung verschiedener im 20. Jahrhundert entwickelter Paradigmen und Ansätze, soziale Probleme und soziale Arbeit wissenschaftlich zu thematisieren, schließt der Beitrag mit der These, in der künftigen Ausbildung von Sozialarbeitern und Sozialpädagogen werde der professionellen Ethik eine besondere Bedeutung zukommen, deren Konzepte und Reflexionen mit darüber entscheiden, was unter den Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen einer angemessenen Professionalisierung der sozialen Arbeit zu verstehen ist.

Als letzten institutionalisierten Bereich der Generationenordnung untersucht ADOLF KELL die berufliche Bildung, die von der vorberuflichen Bildung in den Sekundarbereichen I und II über die nichtakademische Berufsausbil-



dung im Sekundarbereich II bis hin zur akademischen Berufsausbildung und zur beruflichen Weiterbildung reicht. Zunächst wird die Entwicklung des beruflichen Schulwesens bis 1945 rekonstruiert. Es folgt eine Beschreibung der Entwicklung in beiden deutschen Nachkriegsstaaten sowie eine Analyse des Transformationsprozesses in den neuen Ländern. Am Ende werden berufsbildungstheoretische und bildungspolitische Perspektiven skizziert, welche die Programmatik und Entwicklung beruflicher Bildung nicht nur an ökonomischen Erfordernissen und Sachzwängen, sondern zugleich an Forderungen der Gerechtigkeit und Solidarität ausrichten und dem Erlernen sowie der Ausübung von Berufen einen über die Sphäre des Ökonomischen weit hinaus reichenden Bildungswert zuerkennen.

Die beiden letzten Beiträge thematisieren Paradigmen und Methoden von Reflexion und Forschung in der Erziehungswissenschaft. DIETRICH BENNER und FRIEDHELM BRÜGGEN untersuchen die paradigmatische Entwicklung der Erziehungswissenschaft und arbeiten als Entwicklungsprobleme die wiederkehrende Pädagogisierung und Politisierung von Erziehung und Bildung, Fragen der Vereinheitlichung und Differenzierung des Bildungssystems sowie die Diskussion über eine angemessene Abgrenzung und Relationierung der verschiedenen Formen pädagogischen Wissens heraus. Als Entwicklungstendenzen werden die Wiederentdeckung der erziehungs-, bildungs- und institutionentheoretischen Tradition sowie die Hinwendung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur kritischen Theorie, der empirischen Erziehungswissenschaft zur Forschungslogik des kritischen Rationalismus und der Erziehungs- und Bildungsphilosophie zu skeptischen Positionen identifiziert. Der Beitrag schließt mit der Diagnose, daß die skizzierten Fragen auch die Entwicklung der Erziehungswissenschaft im 21. Jahrhundert begleiten werden. In dieser werde sich zeigen, ob die Erziehungswissenschaft in ihrer Hinwendung zu den Sozialwissenschaften ihre Identität als handlungsorientierende und -reflektierende Disziplin einbüßt oder neu gewinnen kann.

Im abschließenden Beitrag dieses Bandes geht HEINZ-ELMAR TENORTH der Frage nach, mit welchen Methoden die Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert geforscht hat. Als Ausgangslage identifiziert er die Kritik der Tradition des Erziehungsdenkens, als Dauerproblem den Versuch ihrer Verwissenschaftlichung. Für diese werden zwei Phasen unterschieden: die Akademisierung der Erziehungswissenschaft und die Arbeit an einer eigenen, geisteswissenschaftlich oder empirisch ausgerichteten Reflexionsform in den Jahren 1918–1945 sowie die Entwicklung zu einer forschenden Disziplin nach 1945. Aufgezeigt wird, daß sich dualistische und triadische Schematisierungen, die verstehende und erklärende Verfahren einander gegenüberstellen bzw. diese ideologiekritisch zu verknüpfen und zu überhöhen suchen, nicht bewährt haben. Die Erziehungswissenschaft habe in den letzten Jahrzehnten eine andere Entwicklung genommen und eine Vielfalt methodischer Ausrichtungen entwickelt, die von philosophischen Reflexionen über verschiedene Varianten eines empirischen Forschungstyps bis hin zu Ansätzen der historischen Bildungsforschung sowie Konzepten einer vergleichenden und auch qualitativ forschenden Erziehungswissenschaft reichen.

Die Beiträge zeichnen ein differenziertes Bild von Bildung, Erziehung und Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Enthalten die Texte auch eine sy-

stematische Botschaft über das Jahrhundert, vielleicht sogar Einsichten, die im Hegelschen Sinne im „Scheine des Zeitlichen und Vorübergehenden die Substanz, die immanent, und das Ewige, das gegenwärtig ist, erkennen“? (HEGEL 1821, S. 33) Wir wollen nicht den Eindruck erwecken, als könnten die Beiträge abschließende Antworten in einem solchen Sinne geben. Aber sie machen in ihren Analysen und Beobachtungen aus der Epoche selbst einige Tendenzen deutlich. Zu diesen gehört, daß die Entwicklung von Bildung, Erziehung und Erziehungswissenschaft regional und international zugleich bestimmt ist, also nicht einfach der Logik einer bürokratischen Rationalität und den Funktionsmechanismen einer differenzierten Gesellschaft folgt, sondern auch weiterhin national und kulturell geprägt ist. Der Befund der Beiträge könnte mithin lauten, daß sich themenspezifisch durchaus eine Signatur der Epoche festmachen läßt. Diese läßt sich als ein vielleicht nicht irreversibler, aber am Ende doch dominierender Trend zur Verwissenschaftlichung in der Analyse und zur Demokratisierung in der Praxis der Bildungs- und Erziehungsverhältnisse beschreiben, der mit der Scholarisierung von Lebensläufen, der Pädagogisierung und Politisierung gesellschaftlicher Krisenlagen sowie der Professionalisierung in allen ausdifferenzierten pädagogischen Prozessen und Praxen einhergeht, die das Aufwachsen von Menschen betreffen. Die gesellschaftliche Funktion der Erziehung hat sich damit deutlicher durchgesetzt, als den meisten Pädagogen lieb ist, und eine Eigenlogik und Beharrungskraft gezeigt, die durchaus ambivalent und problematisch ist. Sie bereitet keineswegs bloß Theoretikern Schwierigkeiten, sondern auch Politikern, die Unterricht auf Indoktrination und Erziehung auf Agitation verpflichten wollen.

Die Rede von der Autonomie der Erziehung, die in den zwanziger Jahren – innerhalb wie außerhalb des pädagogischen Milieus – als disziplinäre Marotte professioneller Erzieher und ihrer Reflexion betrachtet wurde, hat am Ende des Jahrhunderts durchaus realen Gehalt gewonnen, wenn auch noch nicht durch Etablierung eines Selbstergänzungsrechts der Mitarbeiter in pädagogischen Institutionen und nicht immer in der mit Emphase erhofften Gestalt. Pädagogen mußten lernen, daß und wie Kinder ihre eigene Welt konstruieren, Schulpolitiker, wie Schulen sich keineswegs zwangsläufig dem politischen Eingriff und dem Versuch einer indoktrinierenden Überwältigung beugen, Sozialpädagogen, daß ihre Klientel nicht im Status der Abhängigkeit gedacht werden kann; und die Erwachsenenbildung hat akzeptiert, daß ihre Adressaten Erwachsene und deshalb auch nicht mehr pädagogisch, sondern als souveräne Akteure ihrer Lerngeschichte und ihrer Biographie zu behandeln sind.

Die Beschreibung des Autonomisierungsprozesses von Pädagogik und Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert stellt gleichwohl kein Material und keine Rechtfertigung für ein Candidsches Muster der Weltwahrnehmung bereit. Denn ohne Zweifel sind die Autonomisierungsprozesse weder moral- noch bildungsneutral. Die Erziehungs- und Bildungsverhältnisse sind auch im 20. Jahrhundert durch Differenzen und Vermittlungsprobleme zwischen individuellen und kollektiven, alltäglichen und legitimen Verhaltensweisen sowie durch Widersprüche und Diskrepanzen zwischen der Idee öffentlicher Bildung und Aufklärung und den gegebenen Funktionen und tatsächlichen Folgen sozialen Handelns bestimmt. Das Jahrhundert trägt mehr zur Ernüchterung als

zur Emphase über die Möglichkeiten der Erziehung des Menschen zum Besseren und der Moralisierung der Politik bei.

Die Befunde bleiben also ambivalent. Weder gibt es Nachrichten über die Dominanz schwarzer Pädagogik noch Leuchtzeichen einer gelungenen menschheitlichen Befreiung. Nicht Resignation, sondern die Zuversicht derjenigen, die um die Obsoletheit erzieherischer und politischer Allmachts- und Ohnmachtsphantasien wissen, ist die der gegenwärtigen Problemlage vielleicht angemessene Stimmung. Es war nicht „Emanzipation ins Leere“ (BÖCKELMANN 2000), sondern Befreiung zu den eigenen, immer gefährdeten Möglichkeiten, die das Jahrhundert gebracht hat. Nicht nur Pädagogen sind beunruhigt, daß es die Ambivalenz von Befreiung und Zerstörung war, die zu den freigesetzten Möglichkeiten des Menschen im 20. Jahrhundert hinführte.

### *Literatur:*

- BAUMANN, Z.: *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit.* Hamburg 1992.
- BENNER, D.: *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien.* Weinheim <sup>3</sup>1991.
- BERG, C. (Hrsg.): 1870–1918. *Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs.* (Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. IV) München 1991.
- BÖCKELMANN, F.: *Die Emanzipation ins Leere. Beiträge zur Gesinnungsgeschichte 1960–2000.* Berlin und Wien 2000.
- DÜLMEN, R. VAN (Hrsg.): *Die Erfindung des Menschen. Schöpfungsträume und Körperbilder 1500–2000.* Wien/Köln/Weimar 1998.
- FÜHR, C./FURCK, C. (Hrsg.): 1945 bis zur Gegenwart. *Bundesrepublik Deutschland und Deutsche Demokratische Republik.* 2 Bände. (Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. VI.1 und VI.2). München 1998.
- FURET, F.: *Das Ende der Illusion. Der Kommunismus im 20. Jahrhundert.* München 1996.
- HEGEL, G.W.F.: *Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse (1821).* In: Georg Wilhelm Friedrich Hegel: *Sämtliche Werke in 20 Bänden,* hrsg. von H. Glockner. Band 7. Stuttgart 1964.
- HOBBSBAWM, E.: *Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts.* Frankfurt a.M. 1995.
- LANGEWIESCHE, D./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): *Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur.* (Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. V). München 1989.
- THIERSCH, H.: *Das sozialpädagogische Jahrhundert.* In: T. Rauschenbach/H. Gängler (Hrsg.): *Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft.* Neuwied usw. 1992, S. 9–23.

### *Anschrift der Autoren:*

Prof. Dr. Dietrich Benner, Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, beide: Institut für Allgemeine Pädagogik, Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin

# Teil I

## Erziehung und Bildung im Lebenslauf

# Konstanz und Wandel

## *Zur Geschichte der Familie im 20. Jahrhundert*

Die Geschichte der Familie im 20. Jahrhundert ist zugleich die Geschichte ihrer beständigen Gefährdung oder besser ihres drohenden Zerfalls. Ich werde im folgenden, beginnend bei der Jahrhundertwende, sechs Etappen dieser Geschichte in den Blick nehmen. Ich werde mich im wesentlichen auf Deutschland beschränken und vom Modell der bürgerlichen Familie ausgehen, da dieses Modell bis auf den heutigen Tag die Vorstellungen darüber, was eine Familie ist und wie sie sein sollte, beherrscht. Dabei werde ich mich auf verschiedene Quellenarten stützen. Als Indikatoren sowohl für Veränderungen wie für Kontinuitäten behandle ich jeweils die Regelung der familialen Beziehungen durch das Recht, einige Strukturdaten wie Erwerbsbeteiligung von Frauen, Geburten- und Scheidungszahlen. Als weitere Informationsbasis nutze ich sozialwissenschaftliche, aber auch literarische Verlautbarungen über die Befindlichkeit der Familie im jeweils angesprochenen Zeitraum.

### *1. Die Familie an der Wende zum 20. Jahrhundert*

Rund 100 Jahre nach seiner Entstehung im späten 18. Jahrhundert hatte sich das bürgerliche Familienmodell als normative Idee durchgesetzt. Gleichzeitig aber wurde seine Erfolgsgeschichte beinahe von Anfang an argwöhnisch beäugt. Bereits Mitte des 19. Jahrhunderts hatte W.H. RIEHL, der als einer der ersten Familiensoziologen gilt, prognostiziert, daß der sich in der bürgerlichen Familie abzeichnende Autoritätsverlust des „Hausvaters“ mit einer „Fessellosigkeit des Individuums“ einherginge, durch die die Familie „schier aufgehoben wird“ (RIEHL 1854/1889, S. 140). Im Jahre 1913 beschreibt L. DELZONS die bürgerliche Familie wie folgt:

*„Sie ist eine auf Grund eines Einverständnisses zwischen gleichen Vertragspartnern gegründete Vereinigung, deren freier Wille die einzige echte Garantie für ihr Fortbestehen darstellt; sie findet ihre Daseinsberechtigung, ihre Stütze und ihre Kraft in den Kindern; und schließlich lebt und handelt sie doch für sich selbst, wenn sie auch eine lebende und handelnde Zelle des sozialen Organismus bleibt, aber beinahe ohne sich um ihn zu kümmern, so als ob sie sich kaum an ihn gebunden fühlte.“* (DELZONS zit. nach BOUDET 1974, S. 284f.)

Damit werden sowohl die Vorzüge wie die Gefährdungen, denen die bürgerliche Familie ausgesetzt ist, angesprochen. Im Gegensatz zur traditionellen oder vorbürgerlichen Familie begegnen sich die Ehepartner auf der Basis von Frei-

willigkeit und – hier unerwähnt – wechselseitiger Liebe. Die Familie, Vater, Mutter und unmündige Kinder, ist zwar Teil der Gesellschaft, schafft sich aber gleichzeitig eine Sphäre der Intimität und Privatheit, die ihr eine gewisse Autonomie oder „Selbststeuerungsfähigkeit“ (KAUFMANN 1995, S. 163) gegenüber der außerfamilialen Umwelt sichert.

Gleichwohl, diese Autonomie ist prekär. Wie DELZONS richtig erkennt, lebt und handelt die Familie so, als ob sie sich kaum an die Gesellschaft gebunden fühlt. Aber „diese Idee, die sich die kleinfamiliale Intimsphäre von sich selber macht“ (HABERMAS 1965, S. 58), ist mehr oder weniger Ideologie. Denn tatsächlich ist die Familie von anderen Bereichen der Gesellschaft, z.B. der Wirtschaft, aber auch der Politik und dem Recht abhängig. Es ist die Familie, die sich den Erfordernissen dieser weit mächtigeren Systeme anzupassen hat und nicht umgekehrt.

Wie sehr die normativen Vorstellungen des bürgerlichen Familienmodells durch die Gesetzmäßigkeiten des Marktes unterhöhlt werden, wird besonders deutlich bei der Eheschließung, die doch auf Liebe basieren soll und empirisch so häufig Geld- und Standesinteressen untergeordnet wird (vgl. HABERMAS 1965; ROSENBAUM 1982).

THOMAS Mann hat in den „Buddenbrocks“ die eigentümliche Symbiose von Gefühl und ökonomischem Interesse, die in der bürgerlichen Familie vorherrscht, treffend beschrieben.

Beispielhaft sei hier eine Passage aus einem Brief zitiert, in dem Thomas Buddenbrock seiner Mutter über seine zukünftige Frau berichtet.

*„Und was die ‚Partie‘ betrifft? ... Ach, ich ängstige mich beinahe davor, daß Stephan Kistenmaker und Hermann Hagenström und Peter Döhlmann und Onkel Justus und die ganze Stadt mich pfiffig anblinzeln wird, wenn man von der Partie erfährt; denn mein zukünftiger Schwiegervater ist Millionär ... Mein Gott, was läßt sich darüber sagen? Es gibt so viel Halbes in uns, das so oder so gedeutet werden kann. Ich verehere Gerda Arnoldsen mit Enthusiasmus, aber ich bin durchaus nicht gesonnen, tief genug in mich selbst hinabzusteigen, um zu ergründen, ob und inwiefern die hohe Mitgift, die man mir gleich bei der ersten Vorstellung in ziemlich zynischer Weise ins Ohr flüsterte, zu diesem Enthusiasmus beigetragen hat. Ich liebe sie, aber es macht mein Glück und meinen Stolz desto größer, daß ich, indem sie mein eigen wird, gleichzeitig unserer Firma einen bedeutenden Kapitalzufluß erobere.“* (MANN 1953, S. 257)

Doch es ist nicht nur die Verquickung von instrumentellen Interessen und Emotionen, die die Realisierung zweckfreier Menschlichkeit behindert, sondern die gesellschaftlichen Differenzierungsprozesse bedrohen die Familie als Einheit. So stellt bereits 1912 F. MÜLLER-LYER eine Diagnose, die unter dem Titel „Individualisierung“ (vgl. BECK 1986) ein dreiviertel Jahrhundert später immer noch Furore machen wird.

*„Die Familie zersetzt sich mehr und mehr, je höher sich die Gesellschaft organisiert, um so mehr Familienfunktionen müssen in soziale übergehen ... Die Frau wird in die allgemeine Differenzierung einbezogen; infolgedessen*

*wird sie wirtschaftlich und persönlich und schließlich auch politisch frei und selbständig ... Die Ehe wird eine individuelle Angelegenheit zweier freier und gleichberechtigter Persönlichkeiten. Die Erziehung und Versorgung der Kinder wird immer mehr eine öffentliche Angelegenheit.“* (MÜLLER-LYER 1912, S. 336)

R. SIEDER (1998) interpretiert die damalige Krisenstimmung bezüglich der Familie als Folge des „Verschwindens der Männer aus dem täglichen Leben ihrer Frauen und Kinder ... die bürgerliche Wirtschaftsweise, der Kapitalismus, trennte und entfernte die diversen Geschäfte der Männer und das privatisierte Familienleben als Domäne der Frau voneinander“ (SIEDER 1998, S. 215).

Wie aus zahlreichen Autobiographien des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts hervorgeht, bildeten Mutter und Kinder in der Tat eine affektive Koalition, aus der der Vater tendenziell ausgeschlossen war. Ein schönes Beispiel liefert KLAUS MANN, der über seinen Vater THOMAS MANN schreibt:

*„Im übrigen blieb er meist in seinem Arbeitszimmer, das wir kaum betreten durften. Wir wurden angehalten, leise zu sein, und vergaßen wir es, mahnte uns das trockene Räuspern, das wir hinter der verschlossenen Tür hörten. In sämtlichen Alltagsfragen war Mielein zuständig; so war Mielein gewissermaßen mächtiger als er. Andererseits empfanden wir ihm gegenüber eine viel tiefere Schüchternheit. Gegen Mieleins Entschlüsse oder Befehle gab es immerhin die innere Möglichkeit einer Auflehnung, einer Rebellion. Er war aber die letzte Instanz. Irgendwo ist kein Einspruch mehr möglich.“* (MANN 1965, S. 38)

Gleichwohl bin ich der Auffassung, daß es weniger das „Verschwinden der Männer“ war, das die damaligen (und auch noch heutigen) Zeitgenossen beunruhigte, als die Stärkung der individuellen Rechte und Wahlmöglichkeiten der Frauen. Wenn erst die Frauen von diesen Rechten Gebrauch machen würden, wäre es mit jenem durch Affektivität und Intimität gekennzeichneten Binnenraum der Familie vorbei (vgl. hierzu auch HAUSEN 1986).

Daß die Ideen von einer freien und selbständigen Frau jedoch eher ein Versprechen (oder eine Bedrohung) als Realität waren, dafür sorgte schon das BGB von 1900, das Ehe (und Familie) als eine „vom Willen der Gatten unabhängige, sittliche und rechtliche Ordnung“ (BARABAS/ERLER 1994, S. 52) auffaßte. Die patriarchalische Position des Mannes wurde in verschiedenen Bereichen festgeschrieben, so war die Ehefrau berechtigt und verpflichtet, das gemeinschaftliche Hauswesen zu leiten, jedoch nur vorbehaltlich der Entscheidungsgewalt des Ehemannes. War die Ehefrau erwerbstätig, konnte der Ehemann mit Ermächtigung des Vormundschaftsgerichts ihren Arbeitsvertrag fristlos kündigen. Dem Mann stand die Verwaltung und Nutznießung des Vermögens der Frau und der Kinder zu. Er war auch der Inhaber der elterlichen Gewalt, der Mutter stand nur die Personensorge zu. Bei Meinungsverschiedenheiten über den Aufenthaltsort der Kinder stand dem Vater das letzte Wort zu (der sogenannte Stichentscheid).

Gleichwohl, wenn auch das bürgerliche Familienmodell nur ansatzweise realisiert wurde – eine Tatsache, die aus der romantisierenden Perspektive heu-

tiger Anhänger dieses Modells häufig „übersehen“ wird, so hatte (und hat) die Idee von einer Sphäre der reinen Menschlichkeit, Freiwilligkeit, Intimität und Privatheit eine so große Attraktivität, daß sich auch andere als die bürgerlichen Kreise davon angezogen fühlten, wobei freilich bürgerliche Reformer auch alles daran setzten, der Arbeiterschaft die Vorzüge des bürgerlichen Familienlebens nahezubringen. Daß diese Vorzüge auch als solche erkannt und akzeptiert wurden, verdankt sich vermutlich aber in erster Linie dem um die Jahrhundertwende einsetzenden sozialstrukturellen Wandel. Die sozialen Verwerfungen der Frühphasen der Industrialisierung und der Krisenjahre zwischen 1870 und 1880 waren zwar nicht beseitigt, aber doch stark abgemildert. Allgemein war eine Verbesserung der Lebensbedingungen zu verzeichnen. Dies zeigte sich an der seit längerer Zeit bereits steigenden Lebenserwartung, an einem erhöhten Nahrungsmittelverbrauch, an der Ausweitung sozial-hygienischer Maßnahmen und einem Rückgang der Säuglingssterblichkeit. Mit nur geringer zeitlicher Verzögerung setzte auch der säkulare Geburtenrückgang ein, der zunächst in den besser gestellten Schichten, dann aber auch in der Arbeiterschaft zu beobachten war. Während die durchschnittliche Kinderzahl in den Eheschließungsjahrgängen vor 1905 noch insgesamt 4,67 betrug (bei den Angestellten 3,39, bei den Beamten 4,3 und bei den Angehörigen der „Freien Berufe“ [Ärzte, Rechtsanwälte usw.] 3,21), sank diese Zahl in den Eheschließungsjahrgängen 1905/09 auf 3,58 (bei den Angestellten auf 2,66, den Beamten auf 3,61 und den „Freien Berufen“ auf 2,47; SPREE 1981, Tab. 14, S. 180).

Die Erhöhung des Lebensstandards bei gleichzeitiger, wenn auch minimaler Absicherung der Lebensrisiken durch sozialstaatliche Maßnahmen wie gesetzliche Krankenversicherung der Arbeiter 1883, Unfallversicherung 1884, Alters- und Invalidenversicherung 1889 hieß vielleicht erstmals für breite Kreise der Bevölkerung, daß das Leben nicht mehr ausschließlich vom Gesetz der Not diktiert wurde und sich die Möglichkeit eröffnete, das eigene Leben und die Beziehungen in der Familie selbst zu gestalten.

Während aus heutiger Perspektive der säkulare Geburtenrückgang als positives Element des Modernisierungsprozesses im Sinne rationaler Lebensführung erscheint, waren die Zeitgenossen entschieden anderer Meinung. Als Ursachen für den Geburtenrückgang wurden angeführt: die Verstädterung, der gesunkene ökonomische Wert der Kinder (heute als „value of children“-Theorie bekannt; vgl. NAUCK 1992), Preissteigerungen, die gestiegene Erwerbstätigkeit der Frauen, insbesondere ihre Emanzipationsbestrebungen, Hedonismus – Kinder als Konkurrenz zum Wohlstandskonsum, die veränderte Einstellung zu Kirche und Religion, der Verlust überkommener Werte und schließlich der Aufstieg der Sozialdemokraten (vgl. MARSCHALCK 1984, S. 59). Bis auf den Aufstieg der Sozialdemokratie werden sämtliche „Ursachen“ auch heute noch aufgeführt, um die seit den 80er Jahren konstant niedrigen Geburtenzahlen zu erklären.

Während der Staat auf die Geburtenzahlen grundsätzlich nur einen relativ geringen Einfluss hat, sind seine Einflussmöglichkeiten ungleich stärker, wenn es um Scheidung geht. Das vom Vertragsgedanken inspirierte Allgemeine Preußische Landrecht von 1794 hatte die Scheidung bereits auf der Basis des Zerrüttungsprinzips zugelassen. Demgegenüber vollzog das BGB eine konservative Wendung, indem es die Scheidung an das Schuldprinzip band. Nur beim



Nachweis von schwerwiegenden Verletzungen der ehelichen Pflichten, wozu auch der Beischlaf gehörte, oder ehrlosem und unsittlichem Verhalten eines Partners konnte nach Paragraph 1568 eine Ehe geschieden werden. Ob die niedrigen Scheidungsziffern um die Jahrhundertwende – z.B. in Preußen jährlich etwa 9000 Scheidungen (vgl. GESTRICH 1999) – als Beleg für den inneren Zusammenhalt im Sinne von Freiwilligkeit und wechselseitiger Zuneigung gelten können oder lediglich als Ausweis einer Stabilität aufzufassen sind, die sich ökonomischen rechtlichen und sittlichen Zwängen verdankt, ist eine empirisch kaum zu klärende Frage.

## 2. Die Weimarer Republik

Nimmt man die Länge des Eintrags in einem Lexikon als Gradmesser für die Bedeutung, die dem fraglichen Gegenstand zum Erscheinungszeitpunkt beigemessen wird, so hat sich die Bedeutung der Familie und ebenso das Ausmaß ihrer Bedrohung von der Zeit um die Jahrhundertwende bis zur Weimarer Republik beträchtlich erhöht. In „Meyers Großes Konversationslexikon“ von 1907 umfaßt der Eintrag über Familie knapp zwei Spalten, wovon aber eine der Familie in Zoologie und Botanik gewidmet ist. Der Teil, der sich mit der menschlichen Familie beschäftigt, begnügt sich mit einer Definition: „Familie (lat. familia), eine durch Abstammung oder Geschlechtsgemeinschaft in näherer oder entfernterer Verbindung stehende Gruppe von Menschen, Tieren oder Pflanzen, wobei die Zugehörigkeit nicht auf die zur Zeit lebenden Glieder beschränkt wird, vielmehr auch beim Menschen von jahrhundertlang zurück verfolgbaren Familien gesprochen wird, die den Namen eines Ahnherrn weiterführen.“ (MEYERS GROSSES KONVERSATIONS-LEXIKON 1907, S. 306)

Anschließend geht es kurz um den Ursprung der Familie, das Familienrecht und seine verschiedenen Formen in historischen Gesellschaften. Von irgendwelchen Gefährdungen der Familie ist keine Rede. HERDERS Konversationslexikon von 1932 (S. 65) dagegen, das sich freilich explizit dem Katholizismus zu-rechnet, befaßt sich auf zwei Spalten mit „Familie“, und ebenfalls zwei Spalten nimmt das Stichwort „Die Gefahrenlage der Familie in der Gegenwart“ ein. Zunächst geht es um die durch die Weltwirtschaftskrise bedingte Verarmung, Arbeitslosigkeit, Wohnungsnot, zunehmende Erwerbstätigkeit der Frauen und einen „durch Not geschwächten Lebenswillen für die Nachkommenschaft (Geburtenrückgang)“, (ebd., S. 65). In den Jahren 1925/29 war die durchschnittliche Kinderzahl auf 1,98 gesunken (vgl. SPREE 1981, S. 180, Tab. 14).

Als weitere Gefahr werden die „kulturellen Wandlungen“ genannt. „Luxuserzeugnisse, Reklame und Warenhäuser züchten Lebensbedürfnisse und Lebensansprüche der Familienmitglieder und ersticken den Willen zu Einfachheit und Einschränkung.“ (DER GROSSE HERDER 1932, S. 65)

Aber als die „bedenklichsten Zeiterscheinungen“ werden die „veränderten sittlichen Anschauungen“ aufgeführt, in vorderster Front die „materialistische Denkweise“, die „freie Liebe“ und „staatliche Kindererziehung“ fordert.

Hintergrund dieses Gefährdungsszenarios sind die Bemühungen der linken Parteien (SPD, USPD und KPD) und der Frauenbewegung, den nicht mehr zu kaschierenden Gegensatz zwischen Anspruch und Wirklichkeit zu beseitigen.

So forderten sie statt der „Zwangsehe“ die „Kameradschaftsehe“, eine Reform des Scheidungsrechts und die über Erwerbstätigkeit abgesicherte ökonomische Unabhängigkeit der Frau. Gleichzeitig aber – und nicht konsistent mit ihren Forderungen – hingen auch die „Sozis“ dem bürgerlichen Familienmodell an, dem gemäß der Mann der Ernährer und die Frau für Haushalt und Kinder zuständig war. So geht z.B. der Sozialdemokrat H. SCHULZ, Autor der „Gleichheit“, der Zeitschrift für die Frauen der SPD, selbstverständlich davon aus, daß es sich bei der Adressatin seiner Ratschläge zur Kindererziehung um eine Hausfrau handelt, die zwar viel zu tun hat, aber ansonsten nur für ihre Kinder da ist. So ermahnt z.B. SCHULZ die Proletarierin unter dem Motto „Sei sauber und ordentlich“:

*„Du entgegnest vielleicht entrüstet, du seiest sauber. Aber hast du nicht gestern morgen deinem Kinde wieder das Röckchen mit einer Nadel angesteckt, statt endlich den fehlenden Knopf anzunähen? Hast du nicht heute morgen wieder in großer Flüchtigkeit die Stube gekehrt, ohne gründlich die Ecken nachzusehen und den Schmutz und Staub unter Sofa und Schrank hervorzuholen? ... Du hattest keine Zeit, sagst du und weißt, daß ich die Mühsal, die Pflege, die Hast einer armen, abgerackerten Proletarierfrau kenne und würdige und deshalb vieles begreife und entschuldige. Aber fandest du nicht gestern Zeit, dir eine halbe Stunde lang auf der Straße von deiner schwatzhaften Nachbarin zur Rechten Klatsch erzählen zu lassen? Und findest deine Nachbarin auf der Linken nicht noch Zeit, obwohl sie ein Kind mehr hat als du, regelmäßig die Versammlungen des Arbeiterinnenvereins zu besuchen? Und – vor allen Dingen – willst du nicht, daß deine Kinder ordentlich und reinlich im Äußeren und im Inneren werden sollen? Dafür gibt es aber kein besseres Mittel als das eigene Beispiel der Mutter und die strenge Gewöhnung der Kinder an die Ordnung von frühester Jugend an. (SCHULZ zit. nach SCHÜTZE 1986, S. 66)*

Die rechtlichen Bestimmungen, die das Verhältnis zwischen Mann und Frau regelten, blieben erhalten, ebenso kam es trotz heftiger Debatten im Reichstag nicht zu einer Reform des Scheidungsrechts. Gleichwohl, die „Zwangsehe“ hatte sich überlebt. Dagegen deutete sich in der Rechtsbeziehung zwischen Eltern, Kindern und Staat durch das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922 eine Verschiebung der Gewichte an. Der Staat konnte bei Versagen der Familie eingreifen und bot darüber hinaus eine Reihe von Erziehungshilfen an, die die elterliche Erziehung unterstützen sollten. Dabei war unübersehbar, daß diese Hilfen gleichzeitig auch immer Kontrolle bedeuteten (vgl. DONZELOT 1980).

Was das Binnenleben der Familie angeht, so sind die Einschätzungen höchst unterschiedlich. Einerseits heißt es, daß nicht nur die materielle Not der Nachkriegsjahre, sondern ebenso die ungleiche Entwicklung, die Männer und Frauen genommen hatten, den Zusammenhalt der Familie zerstörte. Die Frauen waren während der Abwesenheit der Männer in den Kriegsjahren selbständig und häufig auch selbstbewußt geworden, die Männer dagegen kamen psychisch und physisch erschöpft nach Hause und stellen eher eine Be- als Entlastung dar. Dennoch „suchte die Mehrzahl der Menschen im ‚geordneten Heim‘ Zuflucht und Orientierung“ (SIEDER 1987, S. 213). Andererseits urteilte

H. SCHELSKY, daß die Familie in der Weimarer Republik nicht ernsthaft gefährdet gewesen sei. Es habe zwar Not, Arbeitslosigkeit gegeben, dennoch: „Die Folgeereignisse des ersten Weltkrieges spielen sich ab in einer Gesellschaft, deren innerstes Gefüge zunächst weitgehend intakt blieb, insbesondere ist in keinem belangvollen Umfange der Bestand oder die Struktur der Familie durch die politischen und persönlichen Kriegsfolgeschicksale angetastet worden.“ (SCHELSKY 1953, S. 78)

Es waren – so Schelsky – nicht die politischen und persönlichen Geschehnisse, sondern die schon vor dem Krieg angestauten und gehemmten Entwicklungskräfte, die Industrialisierung, Rationalisierung, Modernisierung usw., die auf die Familie einwirkten und zu „Wellen der Vergnügungs- und Geselligkeitslust“, zu „radikaler Fortschritts- und Revolutionsgläubigkeit“ und „hoher Erotisierung der Intimbeziehungen“ führten (ebd., S. 76).

### 3. Nationalsozialismus

„Der neue Brockhaus“ von 1941 macht nicht viel Aufhebens von der Familie. Der Eintrag erreicht noch nicht einmal die Länge einer Spalte. An die übliche Definition schließt sich ein kurzer historischer Rückblick an. „Das Aufkommen der liberalen Weltanschauung“ im 19. Jahrhundert und die im Text in Anführungsstriche gesetzte „Befreiung der Frau“ werden als Ursachen für die Entfremdung der Frau von ihren Familienpflichten genannt (DER NEUE BROCKHAUS 1941, S. 12). Der Marxismus strebt die Zerstörung der Familie an, während der Nationalsozialismus „sie aus seelischen, sittlichen und volksbiologischen Gründen bewahrt und fördert. Er gab ihr ihre hohe Bedeutung als erste Erziehungsgemeinschaft und Bewahrerin der Volkskraft zurück (kinderreiche Familien).“ (Ebd., S. 12) Damit sind die den Nationalsozialismus leitenden zentralen Prinzipien bezüglich der Familie angesprochen: Keine „Befreiung der Frau“, sondern Restauration der patriarchalischen Strukturen. Wenn von der Familie als „erste Erziehungsgemeinschaft“ die Rede ist, so heißt das nicht etwa, die dominante, sondern die erste in einer zeitlichen Reihenfolge, die der von Staat und Partei vorausgeht. Zwar wurden auch die Mütter über die NS-Frauenschaft und das Deutsche Frauenwerk (DFW) in zahlreichen Kursen für ihre Haushalts- und Erziehungspflichten geschult, dennoch oblag die ideologische Schulung eher den Kinder- und Jugendorganisationen wie Jungvolk, Hitlerjugend und Bund Deutscher Mädel (BDM) als der Familie (vgl. CZARNOWSKI 1989). Und schließlich wird die Familie als Bewahrerin der Volkskraft angesehen. Mit dem Verweis auf „kinderreiche Familien“ wird unmißverständlich dargelegt, was es heißt, „Bewahrerin der Volkskraft“ zu sein. Trotz heftiger Bemühungen z.B. durch Kindergeld, Kinderbeihilfen und die Vergabe von Ehestandsdarlehen, die erwerbstätige Frauen veranlassen sollten, ihren Beruf zugunsten eines arbeitslosen Mannes aufzugeben und zu heiraten, stiegen die Geburtenzahlen nur mäßig. Bei diesem Anstieg handelte es sich außerdem um einen Nachholeffekt. Paare, die während der Weltwirtschaftskrise eine Familiengründung hinausgezögert hatten, holten das Versäumte nunmehr nach. Insgesamt erhöhte sich die Gesamtzahl der geborenen Kinder – im Durchschnitt waren es 1,9 – bis zu den Jahren 1938/1940 nicht (vgl. MARSCHALCK 1984).

„Bewahrerin der Volkskraft“ bedeutete allerdings nicht nur, der Volksgemeinschaft durch Geburten neue Mitglieder hinzuzufügen, sondern diese Mitglieder sollten sich auch durch rassisch und gesundheitlich wertvolles Erbgut auszeichnen. So verbot das „Gesetz zum Schutz des deutschen Blutes und der deutschen Ehre“ von 1935 Geschlechtsbeziehungen und Eheschließungen zwischen Juden und Menschen „deutschen oder artverwandten Blutes“. Im Dienste der Rassenpolitik stand auch die Ehrechtsreform von 1938, die das Zerrüttungsprinzip einführte und die Funktion hatte, Scheidungen zwischen sogenannten Mischehen zu erleichtern. Ob die in den 30er Jahren steigenden Scheidungszahlen – zwischen 1942 und 1945 liegen keine Daten vor – tatsächlich durch Scheidungen von „Mischehen“ zustande kamen, ist m.W. bisher nicht untersucht (vgl. WAGNER 1997). Die Familie im Nationalsozialismus wird in der Literatur primär als Objekt der Bevölkerungs- und Rassenpolitik abgehandelt. Dagegen wird den familialen Beziehungsmustern wenig Aufmerksamkeit geschenkt und wenn, versucht man sie an den demographischen Daten abzulesen. So heißt es z.B. bei ADELHEID, GRÄFIN ZU CASTELL-RÜDENHAUSEN: „Mit dem Wandel des demographischen und sozio-ökonomischen Familienzyklus waren auch Veränderungen der familiären Beziehungsstrukturen verbunden, z.B. der Abbau autoritärer Verhaltensweisen oder die Stärkung emotionaler Bindungen.“ (CASTELL-RÜDENHAUSEN 1989, S. 76) Demgegenüber bemerkt SIEDER (1987) – wie ich meine zu Recht –, daß es „Struktur-Fetischismus“ ist, wenn man behauptet, Veränderungen des Familienlebens an den Veränderungen der Haushaltszusammensetzung erkennen zu können. Die Familienstrukturen in faschistischen Gesellschaften unterscheiden sich nämlich nicht notwendigerweise von denen anderer Gesellschaften.

Auch wenn es also keine nennenswerten Untersuchungen zum Binnenraum der Familie während der NS-Zeit gibt, so kann man gleichwohl vermuten, daß die Familie, da sie als kleinste bio-soziale Einheit nur eine Nebenrolle in der „Volksgemeinschaft“ spielte, sich in gewissen Grenzen jene „Selbststeuerungsfähigkeit“, von der bereits die Rede war, erhalten konnte. Für diese Annahme sprechen auch zahlreiche autobiographische Texte, in denen vielfältige Beziehungsmuster auch mit der politischen Situation berichtet werden.

WALTER Kempowski hat – wenn auch literarisch überformt – seine eigene Familie als eine vermutlich nicht untypische Mischung aus nationalistischem Stolz, Opportunismus und heimlicher Kritik geschildert.

*„Im Wohnzimmer über dem Sofa hing eine Europakarte. Bunte Stecknadeln: Wie Deutschland immer größer wird. Die Stecknadeln waren mit roten Wollfäden verbunden, aus dem Nähtisch.*

*„Verdun gefallen“ hatte der Nachrichtensprecher lakonisch gesagt, als sei das nichts Besonderes.*

*„Donnerwetter“, rief mein Vater, „großartig!“ Eines Tages würde man doch wohl ein Führerbild kaufen. Vielleicht das im Mantel, wo er so von hinten kuckt. „Da sieht er ganz vernünftig aus!“*

*Die Franzosen wären ein Volk ohne Kultur, sagte mein Bruder. Die hätten ja überhaupt keine berühmten Musiker.*

*„Doch, César Franck“, sagte mein Vater, „der hat gute Musik gemacht.“ Und gute Bücher hätten sie auch geschrieben, die Franzosen. Die müßten wir spä-*

*ter mal lesen. Emile Zola ‚Ich klage an‘, über die Mißstände in Armee und Justiz. ‚Das muß ja durch und durch korrupt sein da.‘  
 Ulla würde bald zum Arbeitsdienst kommen.  
 Beim Abi-Ball hatte sie den Fritze Bollmann singen dürfen, als Bänkelsänger, die Schiebermütze schief auf dem Kopf.  
 ‚Da freu‘ dich man drauf, sagte Robert, ‚da kriegst du ein Maidenkleid mit Brosche.‘“ (KEMPOWSKI 1975, S. 132)*

Einen spezifischen Typus einer nationalsozialistischen Familie hat es vermutlich nicht gegeben, vielmehr wurden Traditionen auch über das Kriegsende hinaus fortgesetzt, die sich mit Stichworten wie Ordnung, Disziplin, Sauberkeit und Gehorsam kennzeichnen lassen. Gleichwohl hat der Nationalsozialismus seine Spuren in den innerfamiliären Generationenbeziehungen hinterlassen. Da nach dem Kriege die Eltern auf die Fragen der Kinder nach der NS-Zeit gar nicht oder nur ausweichend antworteten, entwickelte sich häufig ein Klima wechselseitigen Mißtrauens, in dem die einen die Vergangenheit beschönigten oder verleugneten und die anderen ihre Verdächtigungen und Anklagen überlaut artikulierten oder unterdrückten und verdrängten (vgl. STIERLIN 1981; ROSENTHAL 1997). Nicht umsonst gilt die Art und Weise, wie die Elterngeneration mit der NS-Zeit umging, als eine der Ursachen für die Studentenbewegung der 68er Jahre.

#### 4. Die Nachkriegszeit

Über den Zustand der Familie in der Nachkriegszeit herrscht sowohl unter den damaligen wie unter den heutigen Experten keine Einigkeit. Die Diskussion dreht sich um zwei miteinander zusammenhängende Fragen, nämlich erstens, ob die innerfamiliären Strukturen sich in Folge des Kriegs- und Nachkriegsgeschehens verändert haben, und zweitens, ob diese Ereignisse die Familie stabilisiert oder desorganisiert haben.

Zur ersten Frage erscheinen 1948 zwei amerikanische Publikationen, die zu diametral entgegengesetzten Ergebnissen kommen.

Der Psychiater B. SCHAFFNER charakterisiert die deutsche Familie der Nachkriegszeit wie folgt:

*„Family life revolves around the figure of the father. He is omnipotent, omniscient, and omnipresent, as far as this is possible for a human being. He is the source of all the authority, all the security, and all the wisdom that his children expect to receive. Every other member of the family has lower status and lesser rights than his. It is the father who issues orders and who expects them to be obeyed. In case of disputes or disobedience, it is the father who judges and decides the issues. In disputes between other members of his family, he is the last court of appeal. He considers his decisions final and binding upon his wife as well as his children. Demurrer or disagreement is a slur upon his authority.“ (BAUMERT/HÜNNIGER 1954, S. 120)*

Der Ethnologe D. RODNICK dagegen befindet: „There is a good deal of comradeship between husbands and wives, which has increased as a result of the war and its deprivations.“ (BAUMERT/HÜNNIGER 1954, S. 120)

Die ersten Untersuchungen deutscher Soziologen bestätigen eher RODNICK, gleichzeitig aber wird auch immer über einen relativ hohen Anteil von Familien berichtet, in denen der Vater die absolute Führungsposition einnimmt<sup>1</sup> (vgl. WURZBACHER 1952; BAUMERT/HÜNNIGER 1954).

Wie es in Familien mit hoher Dominanz des Vaters zugeht, soll hier beispielhaft an einem der von BAUMERT/HÜNNIGER (1954) geschilderten Fälle verdeutlicht werden.

*„Herr S. ist sich wohl bewußt, von welcher ausschlaggebenden Bedeutung seine Bemühungen um das Wohl seiner Familie sind. Tatsächlich scheut er keine Mühe und Anstrengung, um seiner Familie gute Existenzbedingungen zu sichern. Er erwartet als Gegenleistung eine unbedingte Anerkennung seiner Autorität. Jegliches Geschehnis in der Familie muß von ihm begutachtet werden. Auch ganz unbedeutende Vorkommnisse sind ihm wichtig; kommt es hin und wieder vor, daß vergessen wird, ihm von einem solchen zu berichten, so fühlt er sich übergangen und sieht in diesem zufälligen Verschweigen eine böswillige Handlung. Charakteristisch ist, daß er seiner Frau nicht eine größere Summe zu Monatsanfang zur Verfügung stellt, womit sie die Ausgaben ihres Haushaltes bestreiten könnte, sondern ihr immer nur kleinere Beträge gibt und sie dadurch zwingt, im Abstand von wenigen Tagen um neues Geld zu bitten. Ihre ständige Abhängigkeit bestärkt in ihm das Gefühl, daß er unentbehrlich ist. Wenn eines der Kinder etwas benötigt, so ist er gern bereit, dies zu gewähren, vorausgesetzt, daß er in unterwürfiger Form darum gebeten wird. Forderungen gibt es in seinen Augen nicht. Keinem seiner Familienangehörigen kommt das Recht zu, etwas von ihm zu verlangen. Was er gibt, gewährt er nach eigenem Gutdünken, und nur ihm steht die Entscheidung zu, was angemessen ist für den einzelnen.“* (BAUMERT/HÜNNIGER 1954, S. 125)

Demgegenüber stellte sich eine Familie mit Merkmalen der Gleichrangigkeit folgendermaßen dar:

*„Herrn P.'s Fähigkeiten sind mehr praktischer Art, Frau P. dagegen ist eine gute Rechnerin, führt die Bücher und betreut das Ladengeschäft, das zum Betrieb gehört, und besucht außerdem Konferenzen und Prüfungen, auf denen sie oft ein gewichtiges Wort mitzureden hat. ... Da Frau P. die Geldgeschäfte regelt, verwaltet sie auch die Kasse. ... Das Haushaltsgeld wird gemeinsam von Mutter und Tochter abgerechnet; darum, was die Tochter mit ihrem eigenen Gelde macht, kümmern sich die Eltern nicht. Bei kleineren Ausgaben fragt keiner der Eheleute den anderen, sie unterrichten sich gegenseitig, damit Frau P. mit ihrer Buchführung auf dem Laufenden bleibt. Bei größeren An-*

1 So erbringt z.B. die Klassifikation der untersuchten Familien bei G. BAUMERT/E. HÜNNIGER (1954) 104 Familien mit Merkmalen einer starken Dominanz des Vaters, 99 Familien mit einer Tendenz zur Gleichrangigkeit der Ehepartner, 184 Familien mit wenig ausgeprägten Merkmalen der einen oder der anderen Art.

*schaffungen, sei es für den Betrieb oder für die Familie, setzt sich Herr P. am Abend mit Frau und Tochter zusammen und es wird gemeinsam beraten. ... Kennzeichnend für die P.'s ist, daß über alle Probleme ganz offen gesprochen wird. Nicht nur Herr und Frau P. haben keine Geheimnisse voreinander, auch die Tochter ist in dieses Vertrauen einbezogen, so kommt es, daß auch sie alle ihre Schwierigkeiten in größter Offenheit mit den Eltern bespricht.“ (BAUMERT/HÜNNIGER 1954, S. 139f.)*

Die zunächst also nur tendenziell beobachtbare Gleichrangigkeit der Ehepartner ist allerdings eher äußeren Umständen als einer Entwicklung im Binnenraum der Familie geschuldet. Einmütig konstatieren die damaligen und die späteren Familiensoziologen, daß die Verselbständigung der Frauen, die in der Übernahme der Verantwortung für die Familie bestand, die Vormachtposition des Mannes geschwächt hatte, daß aber „der Rückgang der Vaterautorität keineswegs durch den bewußten Willen der Frauen veranlaßt (wurde)“ (ADORNO 1954, S. VII; vgl. auch SCHELSKY 1953; WILLENBACHER 1988).

Die Verselbständigung wurde den Frauen zwar, ob sie es wollten oder nicht, „als ein soziales Geschehen allgemein auferlegt“ (SCHELSKY 1953, S. 291), gleichwohl konnten auch nach Verbesserung der Lebensumstände die alten Autoritätsstrukturen nicht wieder hergestellt werden, selbst wenn die Beteiligten dies wollten.

Hinsichtlich der zweiten Frage, mit der die Familiensoziologie sich beschäftigte, dem Bestand der Familie, gingen die Auffassungen auseinander.

Einerseits wird die These vertreten, daß „Erschütterungen aller Grade das gegenwärtige Familienleben in allen Schichten mehr oder weniger gefährden“ (THURNWALD 1948, S. 211; ähnlich vgl. ADORNO 1954; PLATO/LEH 1997). Andererseits spricht SCHELSKY von „einem erhöhten und wiedergewonnenen Zusammengehörigkeitsgefühl“. Im Chaos des staatlichen und wirtschaftlichen Zusammenbruchs wird die Familie „als der natürliche Halt und Schutz empfunden und ihr Bestand als letzte menschliche Sicherheit erlebt.“ (SCHELSKY 1953, S. 63)

Diese unterschiedlichen Diagnosen kommen vermutlich deshalb zustande, weil Stabilität oder Desorganisation der Familie an je unterschiedlichen Indikatoren festgemacht werden. Ich möchte dies an zwei Beispielen erläutern.

Damals wie heute wird den Scheidungszahlen ein hoher Aussagewert über den Zustand der Familie zugesprochen. Dementsprechend wird der Anstieg der Scheidungsziffern von 8,9 Scheidungen je 10000 Einwohnern im Jahre 1939 bis zu 18,8 Scheidungen im Jahre 1948 als Beleg für die Destabilisierung der Familie in der Nachkriegszeit gewertet. (vgl. PLATO/LEH 1997)

Dagegen ist SCHELSKY nicht an Scheidungen, sondern an der Mehrzahl der Familien interessiert, die angesichts katastrophaler Lebensbedingungen einen inneren Zusammenhalt wahren oder gar erst herstellen.

Das zweite Beispiel bezieht sich auf die Autoritätsverhältnisse in der Familie, deren Auflösung entscheidend zu der der Familie beitragen soll (vgl. ADORNO 1954; THURNWALD 1948; kritisch dazu VOGEL 1983).

Auch in diesem Punkt hat SCHELSKY eine andere Deutung. Er interpretiert den Verlust der väterlichen Vormachtstellung nicht als destabilisierend, da diese aus seiner Perspektive schon nach dem ersten Weltkrieg geschwächt war

und insofern für die Stabilität der Nachkriegsfamilie gar keine Rolle mehr spielte.

„Der Grosse Brockhaus“ von 1953 erkennt zwar in der zunehmenden Erwerbsbeteiligung der Frauen und der abnehmenden Zahl kinderreicher Familien eine „echte Gefährdung“, die durch politische Maßnahmen wie Familienlohn zu beheben sei, schlägt sich aber ansonsten auf die Seite SHELBSKY.

„Dagegen haben weder die genannten Auflockerungen noch die politisch-weltanschaulichen Eingriffe der letzten Jahrzehnte das innere Gefüge der Familie so stark erschüttert, wie viele befürchteten.“ Der Eintrag endet mit dem kryptischen Satz: „Die Rechte der Familie im Staat stehen auch heute oft uneingestanden mit im Brennpunkt des innenpolitischen Machtkampfs.“ (DER GROSSE BROCKHAUS 1953, S. 764)

Der Hinweis auf einen innerpolitischen Machtkampf bezieht sich vermutlich auf die damalige Debatte um die Gleichberechtigung. Zwar wurde in Art. 117 Abs. 1 des Grundgesetzes festgelegt, daß die rechtlichen Regelungen, die der Gleichberechtigung der Frau entgegenstanden, bis spätestens zum 31.3.1953 keine Geltung mehr haben sollten. Aber – unter Mißachtung dieser Bestimmung wurde erst 1957 das Gesetz über die Gleichberechtigung von Mann und Frau verabschiedet. Es wurde zwar die Entscheidungsbefugnis des Ehemannes in gemeinsamen Angelegenheiten gestrichen, und die elterliche Gewalt wurde den Eltern gemeinsam zugesprochen. Gleichwohl, bei Meinungsverschiedenheiten über den Aufenthaltsort des Kindes behielt der Vater das letzte Wort (Stichentscheid), und die Ehefrau war berechtigt, erwerbstätig zu sein, aber nur „soweit ihre Pflichten in Ehe und Familie nicht berührt werden“ (BARABAS/ERLER 1994, S. 67).

Das Gleichberechtigungsgesetz stellte eine Art Kompromiß zwischen der Anpassung an das veränderte Geschlechterverhältnis und dem vergeblichen Versuch, die herkömmlichen Autoritätsstrukturen und die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, Mann als Ernährer, die Frau als Hausfrau und Mutter, zu bewahren, dar. Die Vergeblichkeit dieses Versuches zeigt sich z.B. daran, daß schon zwei Jahre später das Bundesverfassungsgericht das Stichentscheidungsrecht des Vaters für verfassungswidrig erklärte. „Die zwischen den Eltern bestehende sittliche Lebensgemeinschaft und ihre gemeinsame, unteilbare Verantwortung gegenüber dem Kinde führen in Verbindung mit dem umfassenden Gleichberechtigungsgebot der Verfassung im Bereich der elterlichen Gewalt zu voller Gleichordnung von Vater und Mutter.“ (BARABAS/ERLER 1994, S. 67)

Allerdings erst mit der Reform des Familienrechts im Jahre 1976 verzichtete der Gesetzgeber darauf, seine eigenen Vorstellungen über das Familienleben durchzusetzen. Die Eheleute können nun selbst entscheiden, wie sie Arbeit und Kindererziehung gestalten, und sie können auch selbst darüber befinden, ob sie die Ehe auflösen wollen (Ersetzung des Schuld- durch das Zerrüttungsprinzip). Glaubt man der heutigen „Familienrhetorik“ (vgl. LÜSCHER 1995), so war es genau jene Zeit der eher angedeuteten als durchgesetzten Gleichberechtigung, in der die Familie ihre „Hoch-Zeit“ erlebte. Die hierfür immer wieder als Beleg angeführten Indikatoren sind: niedriges Heiratsalter, hohe Heirats- und Geburtenziffern, niedrige Scheidungszahlen und geringe Erwerbsbeteiligung verheirateter Frauen. Interessanterweise sind es ausschließlich diese demographischen Indikatoren, die als Ausweis für die Stabilität der Fami-



lie in den Zeiten des Wirtschaftswunders genannt werden. Dagegen bleiben diejenigen, die seit den 80er Jahren die Deinstitutionalisierung der Familie aus dem Vergleich demographischer Daten ableiten, in bezug auf die familialen Interaktions- und Kommunikationsmuster der frühen 60er Jahre merkwürdig stumm (vgl. PEUKERT 1996; KOHLI 1985; BECK 1986).

### 5. Kultureller Wandel und Umbruch: die 68er Zeit

Spätestens ab 1968 wurde im Zuge von Studenten- und Frauenbewegung klar, daß die Familienverhältnisse nicht ganz so stabil und harmonisch waren, wie es demographische Indikatoren suggerieren, wenn man sie als Ausdruck von Intentionen und Motiven auffaßt. Der Ertrag dieser Protestbewegungen bestand weniger in einer explizit angestrebten politischen Veränderung als in einem kulturellen Wandel, der sowohl die Eltern-Kind-Beziehungen als auch die Stellung der Frau in Familie und Gesellschaft erfaßte. Etwa zeitgleich mit der Studenten- und der Frauenbewegung entdeckte auch die Wissenschaft die Familie als Brutstätte repressiver und pathogener Beziehungsmuster<sup>2</sup> (vgl. BATESON et al. 1969; COOPER 1972; GASTAGER/GASTAGER 1973; LAING 1974). Selbst der ansonsten eher konservativ gestimmte Brockhaus geht zum ersten und bisher auch letzten Male auf die Frage ein, „ob die vorherrschende Kern-F. eine optimale Integration der Heranwachsenden in die Gesellschaft geradezu fördert oder ob sie die entscheidende ‚Reproduktionsagentur‘ bestehender Klassen- und Schichtunterschiede und übernommener Autoritätsstrukturen ist“ (DER GROSSE BROCKHAUS 1978, S. 634).

Wie R. NAVE-HERZ treffend bemerkt, dominieren während einer relativ kurzen Zeitspanne einmal nicht die „Verfallsdiagnostiker“, sondern die „Verfallsforderer“ (NAVE-HERZ 1998, S. 291).

Wenn auch die Familie seit den 80er Jahren wieder hoch im Kurs steht, so haben die „Verfallsforderer“ insofern Spuren hinterlassen, als die Eltern seither in weit stärkerem Maße als zuvor für die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Kinder verantwortlich gemacht werden. Dies wird deutlich, wenn man z.B. die Themen, die Mütterschulen in den frühen 60er Jahren anboten, mit denen aus den 80er Jahren vergleicht.

Zum ersten Zeitpunkt hießen die Kurse:

- |                      |                                  |
|----------------------|----------------------------------|
| – Nähen,             | – Erziehungskurse                |
| – Säuglingspflege    | – Gesundheits- und Krankenpflege |
| – Kochen             | – Pflege der Geselligkeit        |
| – Werken und Basteln | – Schwangerschaftsgymnastik usw. |
- (NAVE-HERZ 1964, S. 55).

Zum zweiten Zeitpunkt geht es um:

- |                                |                                       |
|--------------------------------|---------------------------------------|
| – Spiele und Medien für Kinder | – Strafen                             |
| – Angst                        | – Sexualität                          |
| – Aggression                   | – Bezugspersonen (Vater-/Mutterrolle) |

2 Sowohl Studenten- und Frauenbewegung wie die Sozialwissenschaften hatten in den USA bereits einige Jahre zuvor zum Protest gegen politische und familiale Strukturen aufgerufen.

- Gefühle und Empfinden des Kindes
- Trotz
- Lob
- Konfliktfragen
- Sauberkeitserziehung
- Sprachenentwicklung
- Eifersucht
- Schlafstörungen
- Verwöhnung
- Gehorsam
- Kreativität
- Neugier
- Freundschaften (SCHÜTZE 1986, S. 104).

Zwar hatte G. WURZBACHER schon Anfang der 60er Jahre die Veränderungen im Eltern-Kind-Verhältnis als „Übergang von der Elternbestimmtheit der Kinder zur Kindbezogenheit der Eltern“ beschrieben (SIEDER 1998, S. 265), gleichwohl ist eine durchgängige Liberalisierung der Erziehung erst im Gefolge des kulturellen Umbruchs der 68er Zeit zu verzeichnen.

Die Liberalisierung und Personenbezogenheit der elterlichen Erziehungspraktiken hat freilich auch einen nicht-intendierten Nebeneffekt. Während bis in die 60er Jahre Elternhaus und Schule gleichsam mit einer Stimme sprachen, ist seither ein struktureller Konflikt angesagt, der sich aus den unterschiedlichen Funktionsprinzipien von Familie und Schule ergibt. Eltern legen heute mehr denn je Wert auf die individuelle Entfaltung ihrer ein bis zwei Kinder. Die Schule dagegen ist nach wie vor mit der paradoxen Aufgabe konfrontiert, *alle* Kinder zu fördern und gleichzeitig nach Leistungen zu selektieren. Dementsprechend werfen die Eltern der Schule vor, daß sie die Individualität ihres Kindes nicht genügend beachtet, und umgekehrt wirft die Schule den Eltern vor, daß sie ihre Kinder nicht so erziehen, wie dies aus der Perspektive der Schule wünschenswert ist. Mit der Funktionsteilung zwischen Familie und Schule, der gemäß die Familie sich für die Entwicklung als wünschenswert erachteter Persönlichkeitsmerkmale wie Selbständigkeit und Durchsetzungsfähigkeit und die Schule sich für die Wissensvermittlung zuständig fühlt, weitet sich einerseits die Kluft zwischen beiden Institutionen, wie man an den wechselseitigen Schuldzuschreibungen sieht. Andererseits ist es insofern zu einer – nicht unproblematischen – Annäherung gekommen, als die Schule den Eltern eine Art Hilfslehrertätigkeit abverlangt. Fügen sich die Eltern – meist sind es die Mütter – diesen Erwartungen, leidet häufig das Beziehungsklima zwischen Eltern und Kind. Verweigern sich die Eltern, kann sich dies auf die schulischen Leistungen des Kindes auswirken, was wiederum Eltern und Kind belastet (vgl. hierzu auch TYRELL 1987).

## 6. Die Entwicklung in der DDR

Eine zentrale Differenz zwischen der DDR und der Bundesrepublik im Hinblick auf die Familie war die je unterschiedliche Haltung zur Stellung der Frau in Familie und Gesellschaft.

Die rechtliche Gleichstellung von Männern und Frauen wurde 1949 nicht nur in der Verfassung verankert, sondern man setzte, anders als in der Bundesrepublik, alle diesem Grundsatz entgegenstehenden Gesetze unverzüglich au-

ber Kraft. Um die formale Gleichberechtigung in materiale zu überführen, wurde 1950 das „Gesetz über den Mutter- und Kinderschutz und die Rechte der Frau“ verabschiedet. Und im Jahre 1968 wurde die Förderung der Frau in die Verfassung aufgenommen und zur gesellschaftlichen Aufgabe deklariert. „Mann und Frau sind gleichberechtigt und haben die gleiche Rechtsstellung in allen Bereichen des gesellschaftlichen, staatlichen und persönlichen Lebens. Die Förderung der Frau, besonders in der beruflichen Qualifizierung, ist eine gesellschaftliche und staatliche Aufgabe.“ (BERGHAHN 1993, S. 86)

Im Scheidungsrecht wurde bereits 1955 das „Verschuldensprinzip“ durch das „Zerrüttungsprinzip“ ersetzt, und 1972 wurde es mit dem „Gesetz über die Unterbrechung der Schwangerschaft“ Frauen erstmals in Deutschland ermöglicht, selbst zu entscheiden, ob sie ein Kind haben wollten oder nicht. Während in der Bundesrepublik die Politik alles daran setzte, die „Hausfrauenehe“ zu fördern, erwartete man in der DDR, daß die Frauen erwerbstätig sein sollten. Es ist zwar richtig, daß weibliche Erwerbstätigkeit aus ökonomischen Gründen notwendig war, gleichwohl sollte man nicht vergessen, daß die DDR sich auch in der Tradition AUGUST BEBELS und CLARA ZETKINS sah, die die Erwerbstätigkeit der Frau als Voraussetzung ihrer Befreiung aus der Abhängigkeit vom Mann ansahen. Das Ziel der ökonomischen Unabhängigkeit vom Mann wurde zwar erreicht, Ende der 80er waren 78,1% aller Frauen im erwerbsfähigen Alter berufstätig, zählt man Studierende und Lehrlinge mit dazu, waren es 91,2% (vgl. NICKEL 1993, S. 237).<sup>3</sup> Gleichwohl erfährt die hohe Erwerbsbeteiligung aus heutiger Perspektive eine scharfe Kritik. Stichworte sind: Doppelbelastung, geringerer Verdienst und geringe Beteiligung an „Spitzenpositionen“ (NICKEL 1993). Inwiefern sich die „paternalistisch-patriarchalische Gleichstellungspolitik“ (NICKEL 1993, S. 234) auf die Binnenstruktur der Familie auswirkte, ist eher Gegenstand von Spekulationen als empirischer Forschung. So heißt es einerseits: „Die Familie war in der DDR beinahe die einzige Institution, die den Mangel an gesellschaftlichen Werten und sinnvollen Betätigungsmöglichkeiten im öffentlichen Leben ersetzen konnte. ... Familie wurde in der DDR fast ausschließlich als Beziehungsgemeinschaft verstanden, in der die emotionalen Bindungen das Ausschlaggebende und die funktionalen Bezüge des Zusammenlebens, wiewohl wichtig, von nachgeordneter Bedeutung waren.“ (GYSI/MEYER 1993, S. 162f.) Andererseits wird vermutet, daß Familien in der DDR, ähnlich wie in vormodernen Gesellschaften, so sehr mit der Daseinsvorsorge beschäftigt gewesen wären, daß die instrumentellen Beziehungsaspekte gegenüber den emotionalen dominiert hätten (vgl. SRUBAR 1991). Eine andere Annahme besagt, daß die Familienfreudigkeit der DDR-Bewohner allein auf Kosten-Nutzen-Kalkülen basierte und durch Mitnahmeeffekte gesteuert wurde (vgl. SCHNEIDER 1994). Auch wird vermutet, daß die langen Arbeitszeiten und Einbindung beider Ehepartner in betriebliche Organisationen, die ihrerseits

3 Im Vergleich dazu waren 1989 in der Bundesrepublik nur 55,5% aller Frauen im Alter zwischen 15 und 65 Jahren erwerbstätig. Trotz hoher weiblicher Arbeitslosigkeit nach der Vereinigung ist die Berufsorientierung der ostdeutschen Frauen offenbar ungebrochen. Während das Ausmaß mütterlicher Erwerbstätigkeit in Westdeutschland nahezu noch den Kriterien des bürgerlichen Familienmodells entspricht – nur 18% der verheirateten Mütter 6- bis 17-jähriger Kinder waren 1996 vollerwerbstätig – sind es in Ostdeutschland 59% (vgl. ENGSTLER 1998).

ein über die rein berufliche Tätigkeit hinausgehendes Engagement forderten, eine Konzentration auf das Familienleben verhindert hätten (vgl. DIEWALD 1998).

Welche dieser Annahmen den empirischen Verhältnissen am nächsten kommt, ist nicht geklärt. J. HUININK z.B. befindet aufgrund seiner Untersuchung: „Bis zuletzt dürfte für einen überwiegenden Teil der jungen Männer und Frauen in der DDR die Familiengründung von instrumentellen Erwägungen geprägt gewesen sein.“ Damit wäre die „Instrumentalisierungsthese“ bestätigt. Der nächste Satz aber heißt: „Diese Argumentation läßt sich jedoch nur halten, wenn man von einer überaus starken Motivation zur Etablierung von Partnerschaft und Elternschaft ausgeht.“ (HUININK 1995, S. 54) Die Antwort auf die Frage, wie es denn zu dieser „überaus starken Motivation“ zum Familienleben kommt, bleibt HUININK schuldig. Wie wenig die üblichen demographischen Indikatoren, Geburten- und Scheidungszahlen zur Aufklärung beitragen, wird deutlich, wenn man die entsprechenden Daten, für die immer die westdeutsche Gesellschaft den Bezugspunkt darstellt, betrachtet. Die Geburtenziffern (durchschnittliche Anzahl der Kinder je Frau im Alter zwischen 15 und 44 Jahren) waren in der DDR höher als in der Bundesrepublik, z.B. lagen sie im Jahre 1980 bei 1,9 in der DDR und bei 1,4 in der Bundesrepublik.<sup>4</sup> Andererseits aber waren auch die Scheidungszahlen höher. 1980 lag die zusammengefaßte Scheidungsziffer (Scheidungen pro 100 Ehen) in der DDR bei 32, in der Bundesrepublik bei 22,75 (vgl. ENGSTLER 1998).<sup>5</sup>

## 7. Die Familie am Ende des 20. Jahrhunderts

Etwa Mitte der 80er Jahre wurde die nun schon altehrwürdige These vom Zerfall der Familie durch neue Begrifflichkeiten wie Individualisierung, Deinstitutionalisierung und Pluralisierung aufgefrischt. Mit allen drei Begriffen verbindet sich – grob gesprochen – folgende Argumentation: Seit Ende der 60er Jahre werden die Individuen<sup>6</sup> von einem „historisch spezifischen Individualisierungsschub“ von „bislang unerkannter Reichweite und Dynamik“ (BECK 1983, S. 41) ergriffen. Angesichts einer allgemeinen Erhöhung des Lebensstandards und der Absicherung von Lebensrisiken durch den Sozialstaat bieten sich den Individuen zahlreiche Optionen der individuellen Lebensgestaltung. Sie verlassen die ausgetretenen Pfade einer Normalbiographie und heiraten entweder gar nicht oder spät, reduzieren die Zahl ihrer Kinder oder bekommen gar keine, trennen sich von ihren Ehepartnern, wenn die emotionalen Ansprüche

4 Gleichzeitig aber setzte in der DDR bereits vor der Wende ein Geburtenrückgang ein, der sich nach der Wende in bisher nicht gekannter Weise dramatisch fortsetzte. 1994 lag die Geburtenziffer bei 0,7 (vgl. ENGSTLER 1998). Seit 1995 ist ein allmählicher Anstieg zu verzeichnen. Je 1000 Einwohner wurden 1994 5,1 Kinder geboren, 1995 5,4 und 1997 6,5. Zum Vergleich: In Westdeutschland waren es 1997 9,9 Kinder (vgl. Statistisches Bundesamt 2000).

5 Nach der Wende sanken die Scheidungsziffern in Ostdeutschland in ähnlich dramatischer Weise wie die Geburten, nämlich auf 6,4 im Jahre 1991. Seither steigen die Scheidungszahlen wieder, haben aber das Niveau der 80er Jahre bei weitem noch nicht erreicht (vgl. ENGSTLER 1998).

6 Gemeint sind hier nur die westdeutschen Individuen, wie es sich mit der Individualisierung der ostdeutschen verhielt, war zum damaligen Zeitpunkt kein Thema.

nicht erfüllt werden oder sich attraktivere Partner präsentieren. Mit anderen Worten, die Institution der Familie geht ihrem Ende entgegen (Deinstitutionalisierung), oder die Ausdifferenzierung und Pluralisierung familialer Lebensformen nehmen ein solches Ausmaß an, daß von Familie, verstanden als Einheit von Vater, Mutter und ihren gemeinsamen Kindern, keine Rede mehr sein kann.

Der Begriff „Individualisierungsschub“ impliziert, daß das, was geschehen sein soll, ruckartig oder plötzlich geschehen ist. Der Referenzzeitpunkt, die frühen 60er Jahre, der die Situation vor dem „Individualisierungsschub“ markieren soll, ist gut gewählt, wenn man davon ausgeht, daß die Stabilität der Familie sich an der Höhe von Geburten- und Scheidungsziffern bemißt. 1960 lag in der Bundesrepublik die Geburtenziffer bei 2,37, in Westdeutschland lag sie 1996 bei 1,39. 1960 wurden pro 10000 bestehender Ehen 35,0 geschieden, 1996 waren es 95,2 (vgl. ENGSTLER 1998). In einer solchen Betrachtungsweise wird aber ausgeblendet, daß die frühen 60er Jahre, die als das sogenannte „golden age of marriage“ (NAVE-HERZ 1998, S. 294) gelten, nur die Ausnahme innerhalb einer bereits über 100 Jahre währenden Entwicklung bilden. Aus dieser Perspektive verliert die Zerfallsdiagnose freilich an Brisanz.

Es läßt sich die Geschichte der Familie im 20. Jahrhundert aber auch noch anders als eine Zerfallsgeschichte lesen. Auf der Ebene von Sollensvorstellungen haben sich sukzessive codifizierte und nicht-codifizierte Normen aufgelöst und sind gleichzeitig neue entstanden. Als Beispiele für die Auflösung von Sollensvorstellungen wären zu nennen die Erleichterung der Scheidung durch die Ersetzung des Schuld- durch das Zerrüttungsprinzip, die Tolerierung nicht-ehelicher Sexualität, nicht-ehelicher Lebensgemeinschaften und nicht-ehelicher Elternschaft oder die – beinahe – allgemeine Akzeptanz mütterlicher Erwerbstätigkeit. Demgegenüber ist sowohl auf der Ebene des Rechts wie auf der Ebene der „moralischen“ oder besser sittlichen Sollensvorstellungen eine Stärkung des Individuums zu konstatieren, wobei sich die Ausweitung der Rechte und als legitim erachteten sonstigen Ansprüche vor allem auf Frauen und Kinder bezieht. Beispiele aus dem Rechtsbereich sind: die vollständige Gleichberechtigung der Frau, die Ersetzung der elterlichen Gewalt durch die elterliche Sorge, die Gleichstellung der „unehelichen“ mit den „ehelichen“ Kindern, die Strafbarkeit von Vergewaltigung in der Ehe. Beispiele auf der Ebene allgemein geteilter normativer Vorstellungen sind eine tendenzielle Auflösung geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung, eine innerfamiliäre Demokratisierung und eine Ausweitung der Entscheidungskompetenzen von Kindern in sie betreffenden Belangen. Damit hätte sich also die eingangs erwähnte Vorstellung über die bürgerliche Familie, die einzig auf freiem Willen und wechselseitigem Einverständnis beruht, erfüllt. Der Brockhaus von 1996 kommentiert diese Entwicklung kurz und bündig folgendermaßen: „Die Institution Familie hat deutlich an Stabilität und damit an Sicherheit für ihre Mitglieder verloren, andererseits ist jedoch so die Möglichkeit eines weitgehend selbst bestimmten Lebens – ob inner- oder außerhalb von Partnerschaft und Familie – für Männer und Frauen gegeben.“ (DER BROCKHAUS 1996, S. 98)

Konkret bedeutet das z.B., daß die Institution der Ehe zugunsten nicht-ehelicher Lebensgemeinschaften an Terrain verloren hat. Die Individuen sind offenbar in steigendem Maße der Auffassung, daß ihre Beziehung der Legitimität

on durch Kirche und Staat nicht mehr bedarf. Anders verhält es sich, wenn man Kinder hat oder haben möchte. Die gemeinsame Verantwortung für die Kinder wird, aus der Sicht der Eltern, über den rechtlich fixierten Verpflichtungscharakter der Ehe immer noch besser abgesichert als in einer nicht-ehelichen Lebensgemeinschaft. Gerade an diesem Beispiel läßt sich die weitere Entwicklung im Hinblick auf Individualrechte demonstrieren. Bis zum Jahre 1970 galten der nicht-eheliche Vater und sein Kind als nicht verwandt. Danach wurden beide zwar gegenseitig erbberechtigt, aber um etwa das Sorgerecht für sein Kind zu bekommen, mußte der Vater die Mutter heiraten (vgl. LIMBACH 1988).

Das heißt, das Gesetz zielte eindeutig darauf, eine Einheit von Ehe und Familie auf Kosten individueller Rechte herzustellen. Seit der jüngsten Reform des Kindschaftsrechts haben Vater und Kind ein Recht auf wechselseitige Kontakte, und auch die nicht-verheirateten Eltern können gemeinsam das Sorgerecht ausüben (vgl. SCHWAB/WAGENTITZ 1999). Diese gleichsam schleichende Individualisierung ist Ausdruck eines allgemeinen gesellschaftlichen und kulturellen Wandels, der auch die Familie einschließt. In diesem Sinne formulierte R. KÖNIG schon 1946: „So geschieht es beständig, daß Erscheinungsformen der modernen Familie als Desorganisationsmerkmale angesprochen werden, die in Wahrheit gar keine Desorganisationsmerkmale, sondern Strukturmerkmale ihrer spezifischen Gegenwartsgestalt sind.“ (KÖNIG 1946/1974, S. 85)

Daß die spezifische Gegenwartsgestalt der Familie nicht mehr die der bürgerlichen Familie ist, hat nicht nur der Gesetzgeber, sondern z.B. auch die CDU realisiert, die sich jahrzehntelang als Hüter der bürgerlichen Familie und der „Hausfrauenehe“ verstand. Ihr Verständnis von Familie liest sich nun wie folgt: „Familie ist überall dort, wo Eltern für Kinder und Kinder für Eltern Verantwortung tragen. Das sind Ehepaare mit ehelichen, nicht ehelichen, adoptierten Kindern, Pflegekindern, erwachsene Kinder, die sich um ihre Eltern kümmern, alleinerziehende Mütter und Väter oder Alleinerziehende mit Lebenspartner sowie nicht eheliche Lebensgemeinschaften mit gemeinsamen Kindern.“ (TAGESSPIEGEL vom 15.10.1999)

Für Leser, die diese Folgerungen nicht teilen mögen, weil sie nur die bürgerliche Familie als Familie begreifen, seien zum Schluß noch einige trostreiche Daten angefügt. Die überwiegende Mehrheit der Kinder wächst bei ihren leiblichen Eltern im gemeinsamen Haushalt auf: 90% aller Kinder unter sechs Jahren, 81% der 13- bis 17jährigen. Zwar hat die Anzahl der Kinder in einer Familie abgenommen, aber über 80% haben ein Geschwister (vgl. ENGSTLER 1998). Wie man sieht, sind Selbstbestimmung und Familienorientierung nicht notwendig einander ausschließende Größen.

## Literatur

- ADORNO, TH. W.: Einführung zu G. Baumert unter Mitwirkung von E. Hünninger: Deutsche Familien nach dem Kriege. Darmstadt 1954, S. V–IX.  
 BARABAS, F. K./ERLER, M.: Die Familie. Einführung in Soziologie und Recht. Weinheim/München 1994.  
 BATESON, G./JACKSON, D. D./LAING, R. D. (Hrsg.): Schizophrenie und Familie. Frankfurt a.M. 1969.

- BAUMERT, G. unter Mitwirkung von HÜNNIGER, E.: Deutsche Familien nach dem Krieg. Darmstadt 1954.
- BECK, U.: Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: „Soziale Welt“, Sonderband 2 (1983), S. 36–74.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Frankfurt a.M. 1986.
- BERGHAHN, S.: Frauen, Recht und langer Atem – Bilanz nach über 40 Jahren Gleichstellungsgebot in Deutschland. In: G. HELLWIG/H.M. NICKEL (Hrsg.): Frauen in Deutschland 1945–1992. Berlin 1993, S. 71–138.
- BOUDET, R.: Die bürgerliche Familie. In: H. ROSENBAUM (Hrsg.): Familie und Gesellschaftsstruktur. Materialien zu den sozioökonomischen Bedingungen von Familienformen. Frankfurt a.M. 1974, S. 282–285.
- BROCKHAUS in vierundzwanzig Bänden. Siebter Band. Wiesbaden 1996.
- CASTELL-RÜDENHAUSEN, A. GRÄFIN ZU: Familie, Kindheit, Jugend. 1. Familie und Kindheit. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. V 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München 1989, S. 65–86.
- COOPER, D.: Tod der Familie. Hamburg 1972.
- CZARNOWSKI, G.: Familienpolitik als Geschlechterpolitik. In: H.-U. OTTO/H. SÜNKER (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus. Frankfurt a.M. 1989, S. 130–156.
- DIEWALD, M.: Persönliche Bindung und gesellschaftliche Veränderungen – Zum Wandel von Familien- und Verwandtschaftsbeziehungen in Ostdeutschland nach der Wende. In: M. WAGNER/Y. SCHÜTZE (Hrsg.): Verwandtschaft. Sozialwissenschaftliche Beiträge zu einem vernachlässigten Thema. Stuttgart 1998.
- DER GROSSE HERDER. Nachschlagewerk für Wissen und Leben. 4. Band. Freiburg i.Br. 1932.
- DER NEUE BROCKHAUS. Leipzig 1941.
- DER GROSSE BROCKHAUS. 3. BAND. WIESBADEN 1953.
- DER GROSSE BROCKHAUS. 3. BAND. WIESBADEN 1978.
- DER TAGESSPIEGEL vom 15.10.1999: Abschied vom traditionellen Bild. Die Zahl der nichtehelichen Gemeinschaften und Alleinerziehenden steigt und erfordert eine neue Familienpolitik.
- DONZELOT, J.: Die Ordnung der Familie. Frankfurt a.M. 1980.
- ENGSTLER, H.: Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. Lebensformen, Familienstrukturen, wirtschaftliche Situation der Familien und familiendemographische Entwicklung in Deutschland. Bonn: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 1998.
- GASTAGER, H./GASTAGER, S.: Die Fassadenfamilie. Ehe und Familie in der Krise – Analyse und Therapie. München 1973.
- GESTRICH, A.: Geschichte der Familie im 19. und 20. Jahrhundert. München 1999.
- GYSI, J./MEYER, D.: Leitbild: berufstätige Mutter – DDR-Frauen in Familie, Partnerschaft und Ehe. In: G. HELWIG/H.M. Nickel (Hrsg.): Frauen in Deutschland 1945–1992. Berlin 1993.
- HABERMAS, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Neuwig 1965.
- HAUSEN, K.: Warum Männer Frauen zur Wissenschaft nicht zulassen wollten. In: K. HAUSEN/H. NOWOTNY (Hrsg.): Wie männlich ist die Wissenschaft? Frankfurt a.M. 1986.
- HUININK, J.: Familienentwicklung und Haushaltsgründung in der DDR: Vom traditionellen Muster zur instrumentellen Lebensplanung? In: B. NAUCK/N.F. SCHNEIDER/A. TÖLKE (Hrsg.): Familie und Lebensverlauf im gesellschaftlichen Umbruch. Stuttgart 1995.
- KAUFMANN, F.-X.: Zukunft der Familie im vereinten Deutschland. Gesellschaftliche und politische Bedingungen. München 1995.
- KEMPOWSKI, W.: Tadellöser & Wolff. Ein bürgerlicher Roman. München 1975, S. 132.
- KÖNIG, R.: Materialien zur Soziologie der Familie. Köln 1946/1974.
- KOHLI, M.: Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37 (1985), S. 1–29.
- LAING, R.D.: Die Politik der Familie. Köln 1974.
- LIMBACH, J.: Die Entwicklung des Familienrechts seit 1949. In: R. NAVE-HERZ (Hrsg.): Wandel und Kontinuität der Familie in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1988, S. 11–35.
- LÜSCHER, K.: Was heißt heute Familie? Thesen zur Familienrhetorik. In: U. GERHARDT/S. HRADIL/D. LUCKE/B. NAUCK (Hrsg.): Familie der Zukunft. Opladen 1995, S. 51–65.
- MANN, TH.: Buddenbrooks. Verfall einer Familie. Frankfurt a.M. 1953.
- MANN, K.: Kind dieser Zeit. München 1965, S. 38.
- MARSCHALCK, P.: Bevölkerungsgeschichte Deutschlands im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt a.M. 1984.
- MEYERS GROSSES KONVERSATIONS-LEXIKON. 6. Band. Leipzig/Wien 1907.
- MÜLLER-LYER, F.: Die Familie. München 1912.
- NAUCK, B.: Fruchtbarkeitsunterschiede in der Bundesrepublik und in der Türkei. Ein interkultu-

- reller und interkontextueller Vergleich. In: E. VOLAND (Hrsg.): Fortpflanzung: Natur und Kultur im Wechselspiel. Frankfurt a.M. 1992.
- NAVE-HERZ, R.: Die Elternschule. Neuwied 1964.
- NAVE-HERZ, R.: Die These über den „Zerfall der Familie“. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 38 (1998), S. 286–315.
- NICKEL, H.M.: Mitgestalterinnen des Sozialismus – Frauenarbeit in der DDR. In: G. HELLWIG/ H.M. NICKEL (Hrsg.): Frauen in Deutschland 1945–1992. Berlin 1993, S. 233–256.
- PEUCKERT, R.: Familienformen im sozialen Wandel. Opladen 1996.
- PLATO, A. v./Leh, A.: „Ein unglaublicher Frühling“. Erfahrene Geschichte im Nachkriegsdeutschland 1945–1948. Bonn 1997.
- RIEHL, W.H.: Die Familie. Stuttgart 1854/1889.
- ROSENBAUM, H.: Formen der Familie. Untersuchungen zum Zusammenhang von Familienverhältnissen, Sozialstruktur und sozialem Wandel in der deutschen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. Frankfurt a.M. 1982.
- ROSENTHAL, G. (Hrsg.): Der Holocaust im Leben von drei Generationen. Familien von Überlebenden der Shoah und von Nazi-Tätern. Gießen 1997.
- SCHELSKY, H.: Wandlungen der Deutschen Familie in der Gegenwart. Dortmund 1953.
- SCHNEIDER, N.F.: Familie und private Lebensführung in West- und Ostdeutschland. Eine Analyse des Familienlebens 1970–1992. Stuttgart 1994.
- SCHÜTZE, Y.: Die gute Mutter. Zur Geschichte des normativen Musters „Mutterliebe“. Bielefeld 1986.
- SCHWAB, D./WAGENITZ, T. (Hrsg.): Familienrechtliche Gesetze. Bielefeld 1999.
- SIEDER, R.: Sozialgeschichte der Familie. Frankfurt a.M. 1987.
- SIEDER, R.: Kapitel 6: Besitz und Begehren, Erbe und Elternglück. Familien in Deutschland und Österreich. In: A. BURGUIÈRE/C. KLAPISCH-ZUBER/M. SEGALÉN/F. ZONABEND: Geschichte der Familie. Bd. 4: 20. Jahrhundert. Frankfurt a.M./New York (Campus Verlag), Paris (Edition der Fondation Maison des Sciences de L'Homme) 1998, S. 211–284.
- SPREE, R.: Soziale Ungleichheit vor Krankheit und Tod. Göttingen 1981.
- SRUBAR, I.: War der reale Sozialismus modern? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 43 (1991), S. 415–432.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): Datenreport 1999. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. Bonn 2000.
- STIERLIN, H.: The parent's Nazi past and the dialogue between the generations. Family Process 26 (1981), S. 379–390.
- THURNWALD, H.: Gegenwartsprobleme Berliner Familien. Berlin 1948.
- TYRELL, H.: Die ‚Anpassung‘ der Familie an die Schule. In: J. OELKERS/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel 1987, S. 102–124.
- VOGEL, A.: Familie. In: W. BENZ (Hrsg.): Die Bundesrepublik Deutschland. Bd. 2: Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1983, S. 98–126.
- WAGNER, M.: Scheidung in Ost- und Westdeutschland. Zum Verhältnis von Ehestabilität und Sozialstruktur seit den 30er Jahren. Frankfurt a.M./New York (Campus Verlag) 1997.
- WILLENBACHER, B.: Zerrüttung und Bewährung der Nachkriegs-Familie. In: M. BROSZAT/K.-D. HENKE/H. WOLLER (Hrsg.): Von Stalingrad zur Währungsreform. Zur Sozialgeschichte des Umbruchs in Deutschland. München 1988, S. 595–618.
- WURZBACHER, G.: Leitbilder gegenwärtigen deutschen Familienlebens. Stuttgart 1952.

*Anschrift der Autorin*

Prof. Dr. Yvonne Schütze, Institut für Allgemeine Pädagogik,  
Abteilung Soziologie und Pädagogik, Humboldt-Universität Berlin,  
Unter den Linden 6 (Geschwister-Scholl-Str. 7), 10099 Berlin



# Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien

## *Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert*

### 1. Einleitung

In diesem Beitrag soll die Geschichte von Kindheit und Jugend im 20. Jahrhundert unter einem bestimmten pädagogischen Blickwinkel erzählt werden. Es geht um das historische Schicksal einer utopischen Idee, die Lebensphase des Aufwachsens nach Maßgabe eines pädagogischen Moratoriums zu gestalten. Da diese Idee der Aufklärung mittlerweile mehr als zwei Jahrhunderte alt ist, stellt sich die Frage, wie das 20. Jahrhundert und die anscheinend unaufhaltsam voranschreitende Moderne damit umging. Eine so große Frage in einem kurzen Beitrag anzuschneiden bedeutet, daß Einschränkungen vom Autor wie vom Leser in Kauf genommen werden müssen. Obwohl es sich zweifelsohne um eine europäische Idee handelt, beschränke ich mich auf die Forschung und Debatten zu Kindheit und Jugend in Deutschland. Ferner verzichte ich auf jegliche Epochengeschichte und biete keine Erlebnisgeschichte des Aufwachsens in dieser Periode. Statt dessen ist der Beitrag auf längerfristige Entwicklungs- und Rückentwicklungslinien, lange historische Wellen also, zentriert. Die jüngste Geschichte von Kindheit und Jugend erscheint so im Licht der europäischen Zivilisierungs- und Modernisierungsgeschichte – begrenzt, wie gesagt, mit Blick auf Pädagogik. Es wäre reizvoll gewesen, die Diskurs- und Realgeschichte der pädagogischen Moratorien in systematischer Weise mit der Geschichte der darauf bezogenen Wissenschaften – Psychologie, Pädagogik, Soziologie – zu verknüpfen. Das läge nahe mit Blick darauf, daß sich erst im 20. Jahrhundert eine eigene akademische Wissensproduktion für die Belange des Umgangs mit Kindheit und Jugend etablierte. Aber auch ein solches Unterfangen würde den gesetzten Rahmen sprengen und ist m. W. ohnehin noch Desiderat einer reflexiven Erforschung des Aufwachsens in der Moderne (vgl. HONIG 1999; FEND 1988, 2000; ABELS 1993).

### 2. Was heißt „pädagogisches Moratorium“?

#### 2.1 Kindheit und Jugend als Programm und Norm europäischer Aufklärung

S. BERNFELD (1925/1967, S. 51) definierte Erziehung einmal als „die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“. In Abwandlung dieser Bestimmung können wir Kindheit und Jugend als die Summe der Reaktionen der „aufgeklärten“ europäischen Gesellschaften auf die Entwicklungstatsache bezeichnen. Kindheit und Jugend signalisieren spätestens seit dem 18. Jahrhundert ein anspruchsvolles pädagogisches Programm mit starken normativen Setzungen. Um dieses Programm zu adressieren, schlage ich den

Begriff „pädagogisches Moratorium“ vor. Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien sind zunächst – in genau dieser historischen Reihenfolge – utopische Entwürfe, sodann eine Angelegenheit einiger weniger privilegierter Gruppen von Aufwachsenden, um schließlich dem Anspruch nach alle Kinder und Jugendlichen als herrschendes Muster des Aufwachsens zu umfassen.

Die großen Gesellschaftsentwürfe der europäischen Aufklärung sind bekanntermaßen nie vollendet worden. Sie erwiesen sich als widersprüchlich, stießen auf Widerspruch und Gegenprogramme. Genau dieses Schicksal traf auch den Entwurf eines pädagogischen Moratoriums. Wollen wir die vielfachen wissenschaftlichen und medialen Diskurse um Kindheit und Jugend würdigen, die im 20. Jahrhundert geführt wurden, haben wir uns zu vergegenwärtigen, daß diese mehrheitlich um das Programm und die normativen Ansprüche des pädagogischen Moratoriums geführt wurden und werden, weniger um die empirischen Lebenslagen und Lebensverläufe von Kindern und Jugendlichen und noch viel seltener um konkrete Kinder und Jugendliche.

Der Beitrag fragt nach, wie es dem europäischen Programm des pädagogischen Moratoriums im 20. Jahrhundert erging. Welche Formen des Moratoriums entwickelten sich? Welche Verbreitung fand das Moratorium? Welche Rückentwicklungen sind zu konstatieren? Auf das Jahrhundert wurden sowohl die Vollendung des Programms projiziert als auch dessen endgültiger Zusammenbruch. Während pädagogische Visionäre anfangs ein „Jahrhundert des Kindes“ verkündeten (KEY 1902; vgl. ANDRESEN/BAADER 1998), sagten andere knapp einhundert Jahre später in apokalyptischer Manier „Das Verschwinden der Kindheit“ (POSTMAN 1983) und das Ende der Jugend (vgl. TROTHA 1982; ZINNECKER 1985) voraus.

## 2.2 Grundgedanken des pädagogischen Moratoriums

Mit dem Begriff des pädagogischen Moratoriums ist, grob gesagt, eine spezifische lebensgeschichtliche „Auszeit“ für die Jüngeren angesprochen, sichtbar gemacht in ausgewiesenen Zeiten, Räumen, Statuspositionen und Diskursen, die einen Rückzug auf Zeit aus bestimmten Verpflichtungen und Teilhaben der bürgerlichen Gesellschaft beinhaltet. Es ist nicht unwichtig, vorab klarzustellen, daß das pädagogische nur eine von vielen möglichen Ausprägungen eines gesellschaftlichen Moratoriums darstellt. Gesellschaften verpflichten ihre einzelnen Mitglieder nicht nur, sie entpflichten sie auch immer wieder, wobei mögliche Anlässe und Formen mehr oder weniger institutionalisiert werden. Das sollte als Universalie menschlicher Vergesellschaftung anzusehen sein. Mittlerweile ist der Begriff Moratorium – nach lateinisch *mora*: Aufschub, Verzögerung, Rast – in den öffentlichen Sprachgebrauch übernommen worden, wobei es sich im eigentlichen Sinn um einen juristischen Term handelt, der den vertraglich geregelten Aufschub fälliger privater oder staatlicher Verpflichtungen bezeichnet.

Die Anlässe für soziale Moratorien mögen sich auf die Lebenszeit, auf kritische Ereignisse im Leben oder auch auf die Zeit des Alltags beziehen. In jedem Fall wird eine zeitliche Dimension des Sozialen damit angesprochen. Eine Liste universal in allen Gesellschaften verbreiteter gesellschaftlicher Morato-

rien könnte beispielsweise umfassen: Zeiten des Krankseins, des Schlafens und Ausruhens, Beurlaubungen, Spielzeiten, aber auch der Mutterschaft, der Therapie oder der Schonfrist für Novizen in einer Gruppe oder in einem Amt. In der sozialwissenschaftlichen Literatur werden Moratorien konzeptionell bislang wenig gewürdigt – wie generell die zeitliche Dimensionalität von Vergesellschaftung im Vergleich etwa zum räumlichen Modus. Ausnahmen bilden vereinzelte, „klassisch“ gewordene Analysen wie die von T. PARSONS (1951) über das Moratorium des Krankseins, T. VEBLENS (1899/1957) Analyse der Mußeklassen und ihres sozial „demonstrativen Konsums“ und Nichtstuns oder E. ERIKSONS (1968/1974) Überlegungen zum „psychosozialen Moratorium“, die bereits auf die Deutung der Jugendphase zielen. Je nach Konzept werden unterschiedliche Aspekte der Entpflichtung der Handelnden durch die Institution des Moratoriums in den Vordergrund gerückt. Neben der Entpflichtung von bestimmten Aktivitäten (1) geht es um die Einschränkung moralischer Verantwortung (2) und Selbst-Evaluation (3) ihres Handelns, ferner um eine gewisse Entpflichtung von der Planungsrationaltät des wachen Alltagsmenschen (4). Im Analysefeld von Lebenslauf und Pädagogik finden wir einige konkurrierende Konzepte. Diese können hier nur kurz erwähnt werden. Eine vergleichende Kommentierung wäre noch zu leisten. Ich möchte hinweisen auf die aus der Ethnologie stammenden Traditionen der „Initiationsriten“ (vgl. GENNEP 1909/1986; FRIEBERTSHÄUSER 1992); das Konzept des „Schwellenzustands“ und der „Liminalität“ (vgl. TURNER 1969/1989), gleichfalls aus dem Umfeld der Sozialanthropologie; die „developmental niche“ (vgl. SUPER/HARKNESS 1986) aus der jüngeren Entwicklungspsychologie; das bereits erwähnte „psychosoziale Moratorium“ (vgl. ERIKSON 1968/1974; KAHANE/RAPOPORT 1997, S. 147ff.); den Begriff einer „Pädagogisierung“ des Aufwachsens (vgl. HERRMANN 1986), den die historische Pädagogik entwickelt hat; oder erziehungs- und literaturwissenschaftliche Traditionen des Nachdenkens über „pädagogische Provinzen“ (vgl. BILSTEIN 1997). Welche Grundgedanken liegen dem europäischen Konzept von Kindheit und Jugend als pädagogischem Moratorium zugrunde? Ich möchte vier strukturbildende hervorheben.

(1) Eine Hauptidee besteht in der Freisetzung der Kinder und Jugendlichen von gesellschaftlichen Aufgaben, die der Reproduktion dieses Kollektivs dienen. Das betrifft den Funktionsbereich der organisierten (Erwerbs)Arbeit und den der soziobiologischen Reproduktion, also sexuelle Liebe und Elternschaft. Am historischen Beginn der modernen Kindheit stehen das Verbot der gewerblichen und anderer Kinderarbeit und die Proklamation der kindlichen Unschuld und Asexualität. Ähnlich, wenn auch schwieriger gelagert, vollzieht sich die Begründung des jugendlichen Moratoriums, das auf sexueller Enthaltsamkeit (z.B. Onanieverbot) und Arbeitsverzicht basiert. Die so gewonnene Zeit und Energie wird in Lerntätigkeiten umgewandelt.

Die Lernarbeit wird ergänzt um kindliche Spieltätigkeit (vgl. ELSCHENBROICH 1977). Sie dient – ethisch bereinigt – ebenfalls letztlich dem Zweck des Lernens. Durch kulturelles Lernen soll nicht nur kulturelle Tradition zwischen den Generationen, sondern darüber hinaus kulturelle Progression von Generation zu Generation gestiftet werden, „daß die menschliche Natur immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden“ (KANT 1803/1963, S. 112).

(2) Mit dem pädagogischen Moratorium wird ein eigenes pädagogisches Generationenverhältnis begründet. Form und Inhalt der Interaktion und Beziehung zwischen Jung und Alt sollen sich ausdrücklich dem Gebot von Unterrichten, Belehren, Erziehen, Sanktionieren unterordnen. Voraussetzung des pädagogischen Moratoriums ist, idealtypisch, die historische Herausbildung eines abgegrenzten und abgrenzbaren Erwachsenenstatus und einer entsprechenden Erwachsenenpersönlichkeit (vgl. ARIÈS 1960/1975; ELSCHENBROICH 1977). Als Vertreter der pädagogischen Generation übernehmen Erwachsene jene Pflichten des Handelns stellvertretend mit, von denen die Jüngeren entpflichtet werden. Sie hüten stellvertretend die Moral für die als „a-moralisch“ (vgl. ROUSSEAU 1762/1993) erklärten Kinder, evaluieren und diagnostizieren deren Handlungsweisen, oder sie sichern im Alltag die rationale Handlungsplanung für die als „gegenwartsorientiert“ angesehenen Jüngeren ab.

Konstitutiv für das pädagogische Generationenverhältnis ist, daß dabei die eine Seite auf Zeit für die andere Seite „eine stellvertretende Einbeziehung (Inklusion) in das gesellschaftliche System in Form eines Moratoriums übernimmt“ (ZINNECKER 1997, S. 201). Mit dieser Formel, von D. BAECKER (1994) ursprünglich mit Bezug auf soziale Arbeit und deren Hilfe-Klientel formuliert, läßt sich die pädagogische Aufgabe umschreiben, die betreute Generation im Rahmen ihrer legitimen „Auszeit“ auf den Neueintritt (bei Erwachsenen auch: Wiedereintritt) in die Gesellschaft bzw. in gesellschaftliche Teilsysteme vorzubereiten. Die ausdifferenzierte Gruppe der pädagogischen Experten übernimmt Aufgaben als Grenzwächter und Vermittler zwischen Kindern und Erwachsenen. Als professionelle Praktiker und Wissenschaftler deuten sie das fremde Kind und die andersartige Lebenswelt für die Erwachsenen, formulieren Regeln für angemessene Umgangsformen zwischen Jung und Alt und ziehen symbolische wie reale Grenzen zwischen beiden Welten. Eine zentrale Aufgabe pädagogischer Expertengruppen ist ferner die „Pädagogisierung“ der nicht zum Kern des pädagogischen Moratoriums zuzurechnenden Institutionen. Das heißt, die Randbezirke der pädagogischen Provinz, die von Kindern und Jugendlichen mitbenutzt werden, so die Institutionen des Strafrechts (Jugend[stra]f[re]cht), der betrieblichen Ausbildung (Ausbildung der Ausbilder) oder der Massenmedien (medialer Kinder- und Medienschutz), werden, so gut es geht, gewissen Regeln des pädagogischen Kern-Moratoriums angeglichen.

Ziel der pädagogischen Stellvertretung ist erklärtermaßen die Vorbereitung der „Mündigkeit“, womit sich die pädagogische Generation selbst entthront und eine unabhängige Teilhabe der heranwachsenden Personen an ihre Stelle tritt. Damit ist die Grundregel benannt, nach der die Lebenszeit, die man im pädagogischen Moratorium lebt, limitiert wird. Äquivalente Befristungsregeln finden sich bei allen Arten von gesellschaftlich gewährten Moratorien und bestimmen den ethischen Code, z.B. von Therapeuten oder Ärzten im Fall seelischer oder somatischer Krankheit.

(3) Den pädagogischen Moratorien von Kindheit und Jugend sind bestimmte Kern-Institutionen – Familien, Schulen, Kindergärten, Lehrwerkstätten – zugewiesen, in denen die Aufgaben der stellvertretenden Inklusion prozessiert werden. Zu jedem Moratorium gehört demzufolge eine „pädagogische Provinz“, ein Raum- und Sinnsegment, in dem die pädagogischen Generationenbezie-

hungen sich jenseits der dominanten Erwachsenenengesellschaft entfalten. Zu den realen Moratoriumsräumen gesellen sich imaginierte „Jenseitslandschaften im pädagogischen Diesseits“ (BILSTEIN 1997), utopische Wunsch- und Schreckenslandschaften eines pädagogischen Moratoriums.

Innerhalb der Provinz hat sich im Verlauf der europäischen Moratoriums-Geschichte eine Reihe von prototypischen Räumen entwickelt: das Kinder- und Jugendzimmer, die Studentenbude und die Studenten-WG, Unterrichtsräume und Internate u.ä. Dieses sich historisch erweiternde Raumensemble signalisiert die Vielgestaltigkeit und interne Gliederung moderner Kindheit und Jugend im Lebensverlauf.

(4) Die Moratorien für Heranwachsende sind schließlich auf bestimmte Abschnitte im Lebenslauf begrenzt. Diese Zeitfenster wandelten sich zwar im Verlauf der Kindheits- und Jugendgeschichte mehrfach, die Grundregel einer Zuweisung von Lebenszeit für die Aufgaben des Aufwachsens blieb dabei konstant. Es entspricht dem komplexen Charakter von Moratorien, daß die möglichen Zeitfenster für das Jungsein je nach sozialen Gruppen modifiziert bestimmt werden und daß zur Gegenwart hin die lebenszeitlichen Eckpunkte sich stark individualisierten. Nicht weniger komplex sind die unterschiedlichen Zeitbezüge, die in die pädagogischen Moratorien eingelassen sind. Wir finden sowohl ausgeprägte Zukunftsorientierungen – Moratorien als lebensgeschichtlicher Vorbereitungsraum – als auch die Verwirklichung von Gegenwartsbezügen – Moratorium als Selbstzweck und Schutzraum für das Hier und Jetzt des Aufwachsens – sowie jedwede Mischungsverhältnisse zwischen Gegenwarts- und Zukunftsbezügen.

### *2.3 Abweichende historische Entwicklungslinien von Kindheit und Jugend*

Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien sind unterschiedlich in der epochalen Geschichte der europäischen Moderne verankert. Die historische Kindheitsforschung geht seit ARIÈS (1960/1975) gewöhnlich davon aus, daß die Konstituierungsphase des europäischen Kindheitsmodells in den neuzeitlichen Jahrhunderten (16. bis 18. Jh.) zu verorten sei (vgl. SNYDERS 1971). In dieser Epoche wurden die modernen Grundlagen von Familienpädagogik, Jahrgangsklassen-System, unterrichtlicher Didaktik, Abtrennung ethisch bereinigter kindlicher Spielwelten und Konstruktion pädagogischer Kindheitsbilder gelegt. Der historischen Tendenz nach entwickelt sich in jenen Jahrhunderten aus der Praxis einer „kurzen Kindheit“ für die Mehrheit der Heranwachsenden, die um das siebte Lebensjahr in Lehr- und Arbeitsverhältnisse überführt wird, die neuartige Norm und Praxis einer „langen Kindheit“, die eine Schulzeit bis zum 14. Lebensjahr einschließt, ehe Lehre und Arbeit für die Mehrheit beginnen.

Die moderne Geschichte von Jugend in Europa bis zum 20. Jahrhundert ist schwieriger im Geschichtsverlauf zu lokalisieren (vgl. HORNSTEIN 1965; GILLIS 1974/1980; MITTERAUER 1986; LEVI/SCHMITT 1996). Sie beginnt später, im Grunde erst nach der Etablierung des europäischen Kindheitsmusters, hat sich historisch weniger stark durchgesetzt und verallgemeinert als Kindheit. Wenn man den Beginn des modernen Jugendbegriffs datieren will, so ist symbolisch das

Jahr 1762 zu nennen. In diesem Jahr publizierte J.-J. ROUSSEAU seinen *Émile*, die pädagogische Entwicklungstheorie eines Modell-Jugendlichen, der in einer sorgsam gehüteten „pädagogischen Provinz“ aufwächst. Die Durchsetzung eines normativen pädagogischen Jugendmodells für alle (vgl. ZINNECKER 1985) ist erst eine Sache des späten 19. und des 20. Jahrhunderts und hat viel mit dem Siegeszug des Bildungswesens und der sozialen Kontrolle der Jüngeren als „dangerous class“ zu tun, die mit Gewalt, Abweichung und Rebellion die gesellschaftliche Tradition bedroht (vgl. ROTH 1983; SHORTER 1988; SIMON 1996). Mehr noch als im Fall der Kindheit entwickelten sich im sozial-kulturellen Raum gesellschaftlicher Klassen sehr unterschiedliche Konzepte des jugendlichen Moratoriums (vgl. ZINNECKER 1986), was die Formulierung und Durchsetzung eines universal geltenden Modells eines pädagogischen Moratoriums für Jugendliche historisch behinderte. Nimmt man zudem die subjektiven Vorstellungen moderner Menschen vom eigenen Lebenslauf als Kriterium ernst, so verbreitete sich die Idee einer eigenen Kindheit offensichtlich nachhaltiger als die Idee, eine eigenständige Jugendphase zu durchleben, was bis zur Gegenwart hin in subjektiven Alterskonzepten nachwirkt (vgl. ZINNECKER 1985, S. 35). Für viele folgt auf „Kindheit“ unmittelbar das Erwachsensein. Dabei ist zu bedenken, daß selbst im politisch-juristischen Sprachgebrauch der Gegenwart unter dem Begriff „Kindheit“ die gesamte Lebensspanne, in der Heranwachsende abhängig sind, subsumiert wird. Man denke etwa an den weiten Kindheitsbegriff, den die UNESCO in der Kinderrechtskonvention verwendet und der wenigstens bis zum 18. Lebensjahr reicht.

## *2.4 Historische Kontroversen um pädagogische Moratorien*

Idee und Ausgestaltung der pädagogischen Moratorien waren von Anfang an umstritten und sind es bis zur Gegenwart hin. Es geht insbesondere um die Frage, wie Moratorien auszugestalten seien und welche Perspektive des Aufwachsens damit verbunden werden solle. Des weiteren steht die Idee des pädagogischen Moratoriums immer wieder einmal grundsätzlich in Frage. Einen prominenten Platz in den Kontroversen nehmen die Eckpositionen ein, die auf der einen Seite durch die Idee der rationalen Aufklärung und auf der Gegenseite durch die Idee der Romantik vertreten werden (RICHTER 1987).

### *2.4.1 Aufklärung und Romantik als diskursive Gegenpositionen*

Die rational-aufklärerische Idee des pädagogischen Moratoriums folgt (idealtypisch) der Vorstellung eines rationalen Leistungsmodells (für das 18. Jahrhundert: CAMPE, vgl. HERRMANN 1982). Lebensaltersstufen werden nach dem Modell von Laufbahnen (vgl. MANNHEIM 1930/1964) modelliert, wie sie im Schulsystem vorbildhaft realisiert werden sollten. Pädagogische Moratorien werden als transitorisch, als Übergangsphasen verstanden, denen kein Eigensinn zukommt, sondern die erst durch die Verknüpfung mit der Zukunft des Erwachsenseins ihre Legitimation erhalten. Daraus folgt, Kinder und Jugendliche als noch Unfertige, auf dem Weg zu ihrer Zukunft als Erwachsene befind-

lich zu definieren, wobei die Anbindung an die persönliche und soziale Platzierung in der erwachsenen Bürgergesellschaft im Sinn eines geschlossen-linearen Modells von Zukunft (vgl. RAMMSTEDT 1975; CAVALLI 1988) verstanden wird. Entsprechend der Modellierung des pädagogischen Moratoriums nach einer Laufbahn stehen Fragen der Optimierung im Zentrum der Aufmerksamkeit: Optimierung der verwendeten Lebenszeit, des Lernens, der Investitionen in Kindheit und Jugend (Kosten-Nutzen-Rechnungen für den Lebenslauf). Es geht um die optimale Nutzung der Lebenszeit, statt durch Umwege oder Experimentieren Zeit zu verlieren. Das moralische Regime des Moratoriums gebietet frühe Leistung, systematisches Training, Konzentration auf „Brauchbarkeit“.

Die romantische Idee des pädagogischen Moratoriums betont demgegenüber das Eigenrecht, die Autopoiesis von Kindheit und Jugend als Lebensphase (vgl. BAADER 1996). Als historischer Protagonist mag J. PAUL für Deutschland angeführt werden (vgl. RICHTER 1987). Die Zeit des Moratoriums trägt letztlich ihren Sinn in sich selbst, die Gegenwart und das gegenwärtige Wohlbefinden der Aufwachsenden zählen. Statt Anbindung wird eine „Politik“ der Abkoppelung von der erwachsenen Bürgergesellschaft betrieben. Statt Zeitökonomie tritt die Mußzeit in den Vordergrund, statt früher Optimierung des Lernens und der Förderung das gelassene Abwarten und die gewollte Verspätung, um Raum für Selbsterprobung und für Umwege zu geben. Der homologe Zeitbezug ist die offene, ungewisse, nicht-lineare Zukunft (vgl. BENNER 1999).

#### *2.4.2 Probleme der Inklusion und Distinktion*

In der frühen Durchsetzungsphase des pädagogischen Moratoriums äußert sich die generelle Kritik am Modell vor allem in zweifacher Hinsicht. Die eine Kritik ist als Inklusions/Exklusions-Debatte zu verstehen. Sind pädagogische Moratorien nur für ständisch definierte Sozialgruppen konzipiert, oder lassen sie sich als ein auf alle Heranwachsenden übertragbares Modell verstehen? Die andere Kritik äußert sich – mit entgegengesetzter Intention – als praktischer und ideologischer Widerstand von Seiten betroffener Gruppen, insbesondere Eltern und Arbeitgeber, gegen die Durchsetzung der pädagogischen Moratorien in ihren Lebens- und Zuständigkeitsbereichen.

In ihrer Vor- und Frühgeschichte sind pädagogische Moratorien zweifelsohne als Entwürfe für den Nachwuchs privilegierter gesellschaftlicher Gruppen konzipiert. Man halte sich nur vor Augen, für welche Bezugsgruppen die einflußreichen Erziehungsschriften des 17. oder 18. Jahrhunderts ursprünglich konzipiert wurden. J. LOCKE beispielsweise dachte an Eltern aus dem englischen Landadel, ROUSSEAU hatte reformorientierte Vertreter des französischen Adels im Auge. Die Rezeption der neuartigen Ideen geschieht insbesondere seit der Französischen Revolution durch Kreise des gehobenen, gebildeten Bürgertums (vgl. HERRMANN 1982). Im 19. Jahrhundert ist das pädagogische Moratorium Teil eines Standesprivileges und wird entsprechend als Form sozialer Distinktion verteidigt oder bekämpft. Das gilt für den Gymnasiasten ebenso wie für die „höhere Tochter“ mit Pensionatserziehung und ebenso für eine bildende Familienerziehung. Ausgeschlossen wird die Mehrheit der Bevölkerung, die bäuerliche Schicht und die sich formierende Arbeiterschicht.

Dort, wo Elemente des pädagogischen Moratoriums obrigkeitstaatlich für die ländlichen und arbeitenden Schichten oktroyiert werden, leisten die betroffenen Familien und Interessenten Widerstand, insbesondere weil sie sich der Verfügung über die Arbeitskraft der Kinder beraubt sehen. Das gilt etwa für die Durchsetzung der allgemeinen Schul- bzw. Unterrichtspflicht im 19. Jahrhundert (vgl. FRIEDERICH 1987, S. 123 ff.) oder für die Durchsetzung des Verbots der Kinderarbeit (vgl. HOPPE 1968, 1969; HERZIG 1983; HÖHER 1993). Zu Beginn des 19. Jahrhunderts besuchte nur rund die Hälfte der unterrichtspflichtigen Kinder die preußische Elementarschule. In den Sommermonaten erhielten Landkinder großzügige Unterrichtsbefreiungen von ihren Lehrern. Mittels staatlicher Zwangsmaßnahmen wird im Verlauf des 19. Jahrhunderts die Unterrichtspflicht durchgesetzt. Seit 1825 wird z. B. der „Schulentlassungsschein“ zu einem zentralen polizeilichen Kontrollinstrument. „Empfindliche Geldbußen und öffentliches Abrügen (von der Kanzel herab) bei Schulversäumnissen, Androhung der Verweigerung von Kommunion bzw. Konfirmation bei fehlendem Unterrichtsnachweis und Einführung der Schulentlaßzeugnisse führten den Volksschulen von Jahr zu Jahr steigende Schülerzahlen zu.“ (FRIEDERICH 1987, S. 127)

### 3. *Grundlinien pädagogischer Moratorien im 20. Jahrhundert*

#### 3.1 *Prozesse und Logiken der historischen Realisierung von Kindheit und Jugend*

Ich lasse mich in dem Beitrag von der historischen These leiten, daß erst im 20. Jahrhundert einige der notwendigen Voraussetzungen erfüllt waren, um Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien für die Mehrheit der Aufwachsenden zu realisieren. Erst in diesem Jahrhundert wechselt das pädagogische Moratorium vom Status eines zwar allgemein formulierten Programms, das aber nur für privilegierte Gruppen der Heranwachsenden ermöglicht wurde, in den Status einer kulturellen und sozialen Tatsache im Leben der Mehrheit der Jüngeren über. Die Ausbreitung pädagogischer Moratorien läßt sich an der (Prozent-)Zahl der Teilnehmenden ablesen, ebenso aber an der wachsenden Zahl und Vielfalt der Institutionen, die den Moratorien als Infrastruktur dienen, und an der zeitlichen Verlängerung sowie äußeren und inneren Ausdifferenzierung von Moratorien im Lebensverlauf. Parallel zum Prozeß der Einbeziehung aller läßt sich zwischen 1900 und 2000 eine qualitative Abschwächung des Programms konstatieren. Flächen- und gruppendeckende Verallgemeinerung zieht pragmatische Einschränkungen, Verkürzungen und Wertverluste von Kindheits- und Jugendmoratorien nach sich. Das ließe sich beliebig an der diffundierenden Qualität von Schulabschlüssen wie dem Abitur, an der Pädagogik von Kinderzimmern in privilegierten bürgerlichen und im Vergleich zu verarmenden Familien von Arbeitslosen oder an beliebigen anderen Beispielen demonstrieren.

Während sich im pädagogischen Moratorium, formuliert als utopisches Erziehungsprogramm, Widersprüche und Schattenseiten schwerer ausmachen lassen, werden diese bei realisierten und gelebten Moratorien um so sichtbarer. Gegen Ende des 20. Jahrhunderts mehren sich daher die Hinweise auf Parado-



xien, Ambivalenzen und unaufhebbare Widersprüche selbst unter den Erziehungswissenschaftlern, die der modernen Idee von Kindheit und Jugend grundsätzlich positiv gegenüberstehen (vgl. HONIG 1996; FLITNER 1984; HORNSTEIN 1999). Die reflexive Ortsbestimmung von Kindheit und Jugend als Lebensformen eines pädagogischen Moratoriums wird zudem durch Gegenströmungen und historische Absagen an dieses Programm der Aufklärung motiviert, die gegen Ende des Jahrhunderts auch innerhalb der Erziehungswissenschaft von verschiedener Seite deutlich geäußert werden. Offenkundig werden dem Programm, Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien gesellschaftlich zu verankern und zu verwirklichen, im Prozeß der fortschreitenden Modernisierung neuerlich Grenzen gesetzt. In diesem Sinn sprechen manche Autoren von einer Gleichzeitigkeit zweier historischer Prozesse, die sich ineinanderschieben und zur Verwirrung der Diskurse um Kindheit und Jugend beitragen. Während sich beobachten und nachweisen läßt, daß Kindheit und Jugend als soziale und kulturelle Tatsachen im 20. Jahrhundert – zum ersten Mal in der Geschichte – realisiert werden, läßt sich ebenso überzeugend aufzeigen, daß nahezu zeitgleich dazu eine Demontage dieses Modells stattfindet.

Die Geschichte der Inklusion großer demographischer Gruppen von Kindern oder Jugendlichen in das pädagogische Moratorium, die bis ins 20. Jahrhundert ausgeschlossen oder nur marginal beteiligt waren, ist erstaunlich und nicht ohne historischen Reiz. Gut erzählen läßt sich die Geschichte urbaner Arbeiterkindheit, die sich im Zeitraum zwischen 1900 und 2000 von einer unbetreuten cliquen- und spielbetonten „Straßenkindheit“ in dichtbevölkerten innerstädtischen Nachbarschaften zu einer (etwas benachteiligten) „verhäuslichten“ Form der Familien- und Medienkindheit im Rahmen kinderarmer Vorort-Nachbarschaften gewandelt hat (vgl. MUCHOW 1935/1998; ZINNECKER 1979; DU BOIS-REYMOND/BEHNKEN/ZINNECKER 1989; BEHNKEN 1990; DU BOIS-REYMOND/BÜCHNER/KRÜGER/ECARIUS/FUHS 1994).

Geradezu dramatisch ist die Einbeziehung der jungen Mädchen in die Geschichte des pädagogischen Jugendmoratoriums zu nennen, deren Erforschung unter dem Eindruck von neuer Frauenbewegung und Förderung von Frauenforschung seit einigen Jahren auch in Deutschland erhebliche Impulse erhalten hat (vgl. BENNINGHAUS/KOHTZ 1999; BENNINGHAUS 1999a, 1999b; REESE 1989; DERAS 1988). Das europäische Jugendmoratorium war, beginnend bei den utopischen Entwürfen (vgl. ROUSSEAU 1762/1993), vom männlichen Lebenslauf her konzipiert, der auch in der Folgezeit stillschweigend als die allgemeingültige Bezugsgröße für das Moratorium unterstellt wurde. Das äußerte sich bis zum Ende des 19. Jahrhunderts vor allem in der Zurückstellung weiblicher Scholarisierung, in der ersten Hälfte des 20., nach der Parallelisierung des weiblichen Bildungswesens, als Benachteiligung junger Frauen im Bereich weiterführender Schul- und Hochschulbildung (vgl. ZINNECKER 1973). Entsprechend fand das Bildungsmoratorium für jugendliche Mädchen in separaten, quasi ständisch getrennten Einrichtungen statt (vgl. ZINNECKER 1972, S. 60ff.), die erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts mehr oder weniger stillschweigend zugunsten einer schulischen und außerschulischen Koeduktion aufgelöst wurden (vgl. FAULSTICH-WIELAND 1991). Die traditional vorgefertigten Jugendräume für Jungen und Mädchen wurden damit zur Eigenleistung der Jugendlichen und ihrer Bezugsgruppen, die für Nähe und Distanz bzw. Phasen

der Trennung zwischen den Geschlechtern selbständig zu sorgen hatten (vgl. BREIDENSTEIN/KELLE 1998). In ähnlicher Weise wie das schulische wurde auch das außerschulische Jugendmoratorium von Mädchen als nachrangig betrieben. Das belegen die Geschichte des Lehrlingswesens (vgl. STRATMANN 1992), der Jugendhilfe und Jugendpflege bzw. Jugendarbeit in Deutschland (vgl. GIESECKE 1981; PEUKERT 1986; HAFENEGER 1992) ebenso wie die Geschichte jugendlicher Gruppenkulturen, öffentlicher Subkulturen und Protestbewegungen (vgl. KOEBNER/JANZ/TROMMLER 1985; LINDNER 1996). Das Jugendmoratorium der jungen Mädchen fiel – nach sozialer Herkunft und Schullaufbahn gestaffelt – durchschnittlich knapper, kürzer, „selektiver“ aus als das der jungen Männer. Es war weniger „medienöffentlich“ angelegt, was in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zum Tragen kam, und es provozierte weniger politisch-gesellschaftliche Diskurse. Erst seit den sechziger Jahren beschleunigte sich der Prozeß der Inklusion junger Mädchen ins pädagogische Moratorium sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht. Die zweite Frauenbewegung trug, ähnlich wie die erste zu Beginn des Jahrhunderts, zur Thematisierung und Erforschung von Mädchenbildung und Ausgestaltung weiblicher Jugendmoratorien das ihre bei (vgl. BENNINGHAUS 1999b).

### *3.2 Ausdifferenzierung der Institutionen des pädagogischen Moratoriums*

Im Verlauf des 20. Jahrhunderts differenzierten sich die institutionellen Grundlagen des Kindheits- und des Jugendmoratoriums aus. Ich versuche abrißartig einige Grundlinien der strukturellen Entwicklung in diesem Zeitfenster nachzuzeichnen. In der Übersicht über längerfristige Tendenzen werden die verschiedenen politisch-gesellschaftlichen Zäsuren und Staatsumbrüche ausgeklammert, die an sich natürlich gerade für die deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts bedeutsam sind. Es geht hier vorrangig darum, die verschiedenen Lebenslauf-Regimes und deren Entwicklung anzusprechen, die für die Strukturierung der Kindheits- und Jugendphase bedeutsam wurden. Stark vereinfachend können wir von der Trias eines dreifachen Regimes in pädagogischen Moratorien sprechen: dem familialen, dem schulischen und dem sozialpädagogischen. Die einzelnen Regimes diffundieren ihrerseits in unterschiedliche Orte und Einrichtungen. Dazu kommen noch „pädagogisch verdünnte Zonen“ des Moratoriums, worunter Orte des Waren- und Medienmarktes zu verstehen sind. Zum Kreis der „Mischzonen“, den Kinder mit anderen Altersgruppen teilen, gehören ferner öffentliche und halböffentliche kommunale Räume. Aus der Komplexität der Orte, Institutionen und zugrundeliegenden Regimes resultiert eine Problemsituation moderner Kindheitsmoratorien: Wie sind die Handlungsprogramme und sozialen Regelwerke der unterschiedlichen Moratoriums-Segmente aufeinander abgestimmt, miteinander verzahnt? Aus dieser Problematik wurde ein ganzes Forschungsprogramm, das der sozial-ökologischen Entwicklungspsychologie und Sozialisationsforschung, entwickelt (vgl. BRONFENBRENNER 1981). J. COLEMAN (1986) schlußfolgerte aus der Unverbundenheit und der Konkurrenz der einzelnen Orte des kindlichen Moratoriums, daß moderner Kindheit das für ihre Entwicklung notwendige soziale Kapital der Erwachsenen auszugehen drohe. M.S. RERRICH (1983) sah in der

Vermittlungstätigkeit die neue Aufgabe moderner Eltern. Sie müßten ihren Kindern physisch und symbolisch den Kontakt zu den auseinanderstrebenden Moratoriumsorten erschließen. B. HILDENBRAND und A. LANFRANCHI (1996) mutmaßten, daß die Zahl der Kinder wachse, die zu „seelischem Grenzgängertum“ verurteilt sei, da die voneinander isolierten Moratoriumsorte einen „Verlust transitorischer Räume“ für die Kinder bedeuteten und sie zum „Wandern zwischen den Welten“ zwänge. L. DENCİK (1995) sprach von einem „butterfly model of dual socialisation“ bei den (nord)europäischen Vorschulkindern, die täglich zwischen zwei Soziotopen mit grundsätzlich voneinander abweichenden Handlungsregeln und Beziehungsprogrammen, der Tagespflege und der Familie, hin- und herpendeln müßten. Dabei hob er, optimistischer als obengenannte Autoren, die beachtenswerten Eigenleistungen der Kinder bei der Bewältigung ihres dualen frühkindlichen Moratoriums hervor.

### *3.2.1 Die Verhäuslichung*

Verhäuslichung läßt sich als eine anthropologische Konstante des Menschseins verstehen, die in urbanisierten Gesellschaften der Moderne in besonderer Weise zum Tragen kommt. Prozesse der Modernisierung der pädagogischen Moratorien folgen strukturell den Logiken von Verhäuslichungsprozessen – deshalb der Vorschlag, modernisierte Kindheiten des 20. Jahrhunderts unter der Perspektive der „Verhäuslichung“ (ZINNECKER 1990, S. 142) zu verstehen. Verhäuslichung bezieht sich nicht nur auf den Bereich des Privaten, auf Familien und Familienwohnraum, sondern ebenso auf die Lokalisierung von Lern- und Unterrichtsräumen. Ferner ist zu bedenken, daß Kinder zunehmend in überdachten öffentlichen und halböffentlichen Räumen leben, wenn sie Sport- und Schwimmhallen oder Warenhäuser bzw. Einkaufspassagen besuchen. Auch die Generierung virtueller Medioumwelten basiert auf vorangegangener nachhaltiger urbaner Verhäuslichung. Schließlich sind noch Prozesse mobiler Verhäuslichung im Rahmen des Verkehrs zu berücksichtigen. So stellen PKWs eine Form fahrbarer Raumkapseln dar, die den Charakter und die Funktion von zusätzlichen Zimmern erhalten. Mit diesen sich diversifizierenden Formen der Verhäuslichung in urbanen Umwelten dürfen wir die Verhäuslichung der kindlichen – und auch jugendlichen – Moratorien als eine zentrale Entwicklung des 20. Jahrhunderts ansehen. Kinder verbringen ihre Tages-, Wochen- und Jahreszeiten zunehmend häufiger an verhäuslichten Orten. Im Rahmen des Familienmoratoriums ist an die steile Karriere der Kinderzimmer zu denken, die vom früheren bürgerlichen Standesprivileg mittlerweile zu schichtübergreifenden Schlüsselorten kindlicher Lebenswelt avanciert sind (vgl. WEBER-KELLERMANN 1991; BUCHNER-FUHS 1998). Turn-, Gymnastik-, Sport- und Schwimmhallen bilden seit der Jahrhundertmitte eine räumliche Basis für eine weitreichende „Versportung“ der kindlichen Moratorien (vgl. BÜCHNER/FUHS 1993; KLEINE/SCHULZ 1999) – und lösen die ehemals straßenbezogenen Spiel- und Streifwelten der Jüngeren (allerdings nicht vollständig) ab. Einen dritten Raumtypus verhäuslichter Kindheit bilden Unterrichtsräume aller Art, die sich nicht nur in schulischen Institutionen, sondern auch vor der Schulzeit und außerhalb der Schule, bei Nachmittagsterminen, vervielfacht haben. Dem liegt zugrunde, daß

Lernen im europäischen Modell des Kindheitsmoratoriums in erster Linie als Unterrichtung der Kinder – im Unterschied etwa zu praktischer Lehre, Imitationslernen vor Ort u.ä. – gedacht wird. So fügen sich zum schulischen Unterricht die vorschulische Unterrichtung, der Unterricht in Musik am Nachmittag, die religiöse Unterweisung usw.

Die wachsende Zentralisierung von Funktionen des kindlichen Moratoriums in verhäuslichten Umwelten wird u.a. dadurch angezeigt, daß früher ausgelagerte Aktivitäten zunehmend in verhäuslichte Raumarrangements eingelagert werden. Sei es der öffentliche Spiel-, Abenteuer- und Bewegungsraum, der in Konzepte des Kinderzimmers integriert wird (vgl. CARSTENSEN/DÜLLO/RICHARTZ-SASSE 2000), oder die Öffentlichkeit der Nachbarschaft und Straße, die jetzt zu einem Teil des Schullebens auf dem Pausenhof oder im Unterrichtsraum mutiert, inklusive der einschlägigen „Straßengewalt“ unter Kindern und zwischen Kindergruppen (vgl. ZINNECKER 1995).

### 3.2.2 *Das schulische Regime*

Um die Entwicklung des schulischen Lebenslauf-Regimes im 20. Jahrhundert zu kennzeichnen, gilt es, zwischen Kindheit und Jugend zu differenzieren. Die erste Phase der Scholarisierung der Kindheit ist in Deutschland Ende des 19. Jahrhunderts abgeschlossen. In diesem Zeitraum wurde die Schul- bzw. Unterrichtspflicht für alle Kinder durchgesetzt, Veränderungen im Inneren sind im 20. Jahrhundert somit in erster Linie didaktisch-methodischer Art. Thema des 20. Jahrhunderts, insbesondere der zweiten Jahrhunderthälfte, ist die Diversifizierung und Intensivierung des Bildungsmoratoriums für Kinder, eine zweite Stufe der Scholarisierung gleichsam. Verschulung findet jetzt nicht mehr allein im Unterricht der Schule statt, sondern ergreift auch andere pädagogische Einrichtungen außerhalb der Schule. Kinder werden im Rahmen ihrer Freizeit am Nachmittag kursmäßig unterrichtet und trainiert, was von der Hausaufgabenbetreuung über den Tanz- und Musikunterricht bis hin zu Turnen und Reiten reicht (vgl. Deutsches Jugendinstitut 1992; BÜCHNER/FUHS 1994; FUHS 1996; BÜCHNER/KRÜGER 1996). Die Verschulung der Kindheit bedeutet aber auch, daß sich die Zeiten der Unterrichtung in den letzten Jahrzehnten des Jahrhunderts lebensgeschichtlich auf frühere Lebensjahre hin ausdehnen. „Für Kindheit gilt, daß die Verschulung sich historisch im Krebsgang vom Schulbeginn zurück in die familiäre Kinderstube bewegt: Von der Vorschule über die Kleinkind-Förderung zur ‚Baby-Schule‘ und schließlich zur pränatalen Didaktik. ... Wir können von der dauerhaften Tendenz zur familieninternen Verschulung der Kindheit sprechen, die Anfang der 70er Jahre mit dem spektakulären Aufruf an die Familienmütter begann, sich als Baby- und Kleinkind-Lehrerinnen zu professionalisieren.“ (ZINNECKER 1990, S. 29) Mittlerweile, Ende des Jahrhunderts, ist die „Verberuflichung und Professionalisierung moderner Mutterarbeit“ (PASQUALE 1998; vgl. TRUDEWIND/WEGGE 1989) weiter vorangeschritten, wobei machtvolle Gegentendenzen, die Entmächtigung der Mütterlehrerinnen durch Gene (vgl. BECK-GERNSHEIM 1988) und Gleichaltrige zu beachten sind.

Die Verschulung der Adoleszenz als Moratorium ist für die Mehrheit erst eine historische Entwicklung des 20. Jahrhunderts. In Deutschland beginnt sie,

international verglichen, etwas verspätet mit der sogenannten Bildungsexpansion der sechziger Jahre (vgl. HERRLITZ/HOPF/TITZE 1993, S. 214ff.). Im 19. und 20. Jahrhundert, bis in die fünfziger Jahre, begann Jugend für die Mehrheit, d.h. für 80 bis 90%, nach dem Ende der Schulzeit, für junge (West-)Deutsche mit 14 Jahren und dem Abschluß der Volksschule. Jugend war die Zeit der Lehre, des Einfädelns in den Arbeitsprozeß. Erst mit der Scholarisierung konstituierte sich die Jugendphase wirklich als ein Moratorium vor der Zeit des Eintritts in die Arbeitsgesellschaft bzw. in Normalarbeitsverhältnisse statt als Einfädelungsphase in Erwerbsarbeit. Um diese historisch relativ späte Transformation der Jugend begrifflich einzufangen, wurde das Konzept des (erweiterten) jugendlichen Bildungsmoratoriums entwickelt (vgl. ZINNECKER 1991a, b).

Ähnlich wie die Scholarisierung der Kindheit für PH. ARIÈS den Übergang von einer kurzen zu einer verlängerten Kindheit markiert, markieren die erfolgte allgemeine Verschulung der Jugendjahre (15. bis 20. Lebensjahr) und die sich abzeichnende mehrheitliche Verschulung der Nach-Jugendzeit (20. bis 25. Lebensjahr) den historischen Übergang von Modellen der „kurzen“ zu Modellen der „langen“ oder „erweiterten“ Jugendmoratorien. Unter anderem verändern sich damit die Schemata der durch Bildungslaufbahnen generierten bzw. reproduzierten sozial-kulturellen Ungleichheiten unter Jugendkohorten. Das historisch Ältere, quasi-ständisch konzipierte Schema von (Schul-)Jugend war binär codiert. Die Jüngeren gehörten entweder zur Mehrheit der kulturell benachteiligten Volksschüler und Lehrlinge/Ungelernten, oder sie gehörten zur schmalen Elite der kulturell privilegierten Gymnasiasten und Studenten (vgl. BUDDE 1994; KRAUL 1984). Die Jugendforschung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts drückte den Sachverhalt unverblümt parteinehmend und direkt aus, indem sie Jugendliche nahezu einhellig einer „primitiven Pubertät“ oder einer „Kulturpubertät“ zuordnete (vgl. BÜHLER 1921; LAZARSFELD 1931; ROTH 1961; FLITNER 1984), wobei erstere mit früher Sexualität, kurzer Schulzeit (= verkürzte Pubertät der arbeitenden Unterschicht-Jugend) und letztere mit Sublimierung und längerer Schulzeit (= verlängerte Pubertät der bürgerlichen Schuljugend) assoziiert wurde (vgl. ABELS 1993). Unter den Bedingungen der weithin scholarisierten Jugend wird aus der entwicklungspsychologisch untermauerten quasi-ständischen Dichotomie ein graduelles System von adoleszenten Bildungsungleichheiten. Diese Dichotomie bemißt sich an der Qualität der Laufbahnen und Abschlüsse, an der Geschwindigkeit, mit der sie durchlaufen werden, an der finanziellen Absicherung dieser verlängerten Schul- und Ausbildungszeiten u.ä.

Die Verlängerung der Schul- und Ausbildungszeiten in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts ist mit einer Re-Aktualisierung jugendlicher Arbeitstätigkeit verbunden. Je älter die Schüler und Studierenden werden, um so größer wird der Anteil derer, die neben Unterricht und Lerntätigkeit bezahlter (Hilfs-)Arbeit nachgehen (vgl. ZINNECKER/STECHE 1996), im Regelfall an den Rändern und unterhalb der Schwelle von regulärer Erwerbsarbeit. Man könnte in diesem Sinn von einem „dualen Bildungsmoratorium“ sprechen, in dem Schule und Ausbildung mit unregelmäßiger Erwerbsarbeit von Jugendlichen zusammengebunden werden. Diese Durchmischung des Bildungsmoratoriums mit Gelegenheitsarbeit ist bereits relativ früh als Eigenschaft künftiger Dienst-

leistungsgesellschaften prognostiziert worden – etwa vom Zukunftsforscher A. TOFFLER (1980, S. 228f., S. 382) – und ist offenkundig ein internationales Phänomen jugendlicher und besonders nachjugendlicher Lebensläufe: J. MODEL (1989) kann beispielsweise für die USA einen starken Anstieg der Vermischung von Schulbesuch und Arbeitstätigkeit zu den drei Meßzeitpunkten 1930, 1950, 1970 für alle Altersgruppen zwischen dem 14. und 24. Lebensjahr statistisch belegen. Die Mehrheit der Jugendlichen und Nach-Jugendlichen, die in die ehemals privilegierten erweiterten Bildungsmoratorien (Gymnasium und Hochschule) einrücken, nutzen diese nicht im Sinne eines ganzheitlichen Mußraumes, sondern führen Doppelexistenzen als Lernende und Arbeitende, als Lernende und Eltern, gemixt mit einem frühen Status als produktive, aktive (Lebensstil-)Konsumenten und „Hausarbeitende“ im selbstgegründeten Haushalt. Es ist folglich kein Zufall, daß die empirische Jugend- und Gesundheitsforschung vermehrt Streßerscheinungen bei jugendlichen Schülern diagnostizieren konnte (vgl. MANSEL/HURRELMANN 1991).

### 3.2.3 *Das sozialpädagogische Regime*

Im Prozeß der Ausdifferenzierung der Kindheits- und Jugendmoratorien im 20. Jahrhundert erhält das sozialpädagogische Regime eine besondere Bedeutung. Bezogen auf die Jugendphase ist dies wohlbekannt und in der einschlägigen Forschung unbestritten. In Anlehnung an GILLIS (1980) sieht VON TROTHA (1982, S. 260) beispielsweise die Genese des Jugendmuratoriums vor allem als Ausbildung eines sozialpädagogischen Kontroll- und Disziplinierungsinstrumentariums an: „Die Durchsetzung von Jugend erfolgt in Form einer Flut von Jugendschutzgesetzen, der Einrichtung von Jugendgerichten und Jugendgefängnissen, von Arbeitsvermittlungen und Wohlfahrtseinrichtungen und des Wachstums von Jugendorganisationen, die das Ziel hatten, den Jugendlichen und jungen Arbeiter außerhalb von Schule und Arbeit zu erreichen. Die bedeutendsten Jugendorganisationen, die in diesem Zusammenhang entstehen, sind die Pfadfinder und der Wandervogel.“ Der Aufstieg der deutschen Jugendfürsorge und Jugendpflege (vgl. PEUKERT 1986; GIESECKE 1981; KRAFFELD 1984; KÖSTER 1999) vor und nach 1900 ist eng verknüpft mit der „Erfindung des Jugendlichen“ (ROTH 1983) als Objekt des sozialpädagogischen Regimes und der Ausformung der „Lebenswelten von Arbeiterjugenden“ (PEUKERT 1987; vgl. BENNINGHAUS 1999a). Während des Kaiserreiches übernahm das Ausbildungssystem der dualen Lehrlingsausbildung, ergänzend zum sozialpädagogischen Regime, sozialdisziplinäre und sozialintegrative Aufgaben, wie K. STRATMANN (1992) herausgearbeitet hat. Mit den preußischen Jugendpflegeerlassen von 1911 – dem ein Erlaß für Mädchen 1913 folgt – wird ausdrücklich die „Pflege der schulentlassenen Jugend ... vom 14. Lebensjahre bis zum Eintritt ins Heer bzw. bis zum 20. Lebensjahre“ angezielt. Jugendpflege „will die Erziehungstätigkeit der Eltern, der Schule und Kirche, der Dienst- und Lehrherren unterstützen, ergänzen und weiterführen“ (Deutsche Zentrale für Jugendfürsorge 1913, S. 858). Es geht mithin darum, eine „Kontrollücke“ zu schließen, die durch den frühen Schulentlassungstermin bei der Mehrheit der (städtischen) Jugendlichen hervorgerufen wurde. Dabei ist zu berücksichtigen, daß

diese Gruppe der Jugendlichen – ganz anders als am Ende des 20. Jahrhunderts – seinerzeit ein demographisch starkes Bevölkerungssegment innerhalb einer „jungen“ Stadtbevölkerung darstellte (vgl. TENFELDE 1982).

### 3.2.4 *Das familiale Regime*

Im familialen Moratorium verallgemeinert sich in der Bevölkerung während des 20. Jahrhunderts ein intimes, kindzentriertes Familienmodell, das in idealisierter Norm Vater, Mutter und Kind umfassen soll. Zur gesellschaftlichen Norm wird damit ein Modell familialer Sozialisation, das zuerst in kleinen Zirkeln gebildeter, wohlhabender Elternhäuser propagiert und realisiert wurde (vgl. ROSENBAUM 1982, S. 251ff.; SCHLUMBOHN 1983, S. 302ff.). Wie die Geschichte des 20. Jahrhunderts ausweist, führt die historische Durchsetzung einer solchen erziehenden Modell-Familie zu einer starken Privatisierung und Verhäuslichung des Kinderlebens. Mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung ist damit auch eine Verhäuslichung der Jugendjahre verbunden. Die längeren Bildungs- und Ausbildungszeiten legen es nahe, der in den letzten Jahrzehnten wachsende relative Wohlstand – ausgewiesen etwa im Wohnraum mit eigenen Jugendzimmern – vieler Familien macht es möglich, daß Jugendliche weit über das zwanzigste Lebensjahr im Elternhaus verbleiben. Erziehung und Privatheit erfreuen sich zunehmend starker Wertschätzung als Lebensinhalt und Lebensleistung, zunächst bei den Müttern (Hausfrauen), mit voranschreitendem Jahrhundert auch bei den Vätern, schließlich auch bei den Jugendlichen selbst (vgl. ZINNECKER 1985; verschiedene Shell-Jugendstudien). Kinder sollen die Selbstaktualisierung ihrer Eltern befördern und sind als Bestandteil bestimmter Lebensstile gefragt (vgl. RERRICH 1983; BECK-GERNSEIM 1990). Allerdings tritt „Familie mit Kind“ als Lebensform in Konkurrenz zu anderen kinderlosen Lebensformen, etwa dem kinderlosen, kaufkräftigen, mobilen Ehepaar mit doppeltem Einkommen. Diese Zweiteilung der Gesellschaft in kindfixierte, kinderfreundliche Familien-Moratorien und in kinderlose, kinderentfremdete Erwachsenen-Familien bzw. -paare hat zur Folge, daß Eltern und Kinder gemeinsam die Trennung von Moratoriumswelt und gesellschaftlichen Handlungsräumen erleben.

Eine Familienpädagogik „auf Vorrat“ und „an der langen Leine“ setzt sich durch. Eltern können vielfach nur von außen und aus der Ferne unterstützend das Leben ihrer Kinder begleiten. Das gilt sowohl für die Situation der Familie gegenüber dem Bildungssystem als auch – noch vermehrt – gegenüber dem Medien- und Konsummarkt. Da zugleich die lokalen Milieus sich abschwächen, auf die hin die Moral- und Normerziehung der Familien früher justiert war, liegt es nahe, daß Eltern eine liberale Pädagogik „an der langen Leine“ praktizieren. Sie sind darauf angewiesen, die Eigentätigkeit der Kinder frühzeitig zuzulassen. Das Elternhaus paßt sich daher mehr der Persönlichkeit des einzelnen Kindes und seinen kulturellen Lernmöglichkeiten an. Die Justierung auf bestimmte Sozialmilieus wird auf spätere Lebensphasen verschoben, wenn die mögliche soziale und räumliche Mobilität der Kinder Konturen gewonnen hat. In der Gegenwart der Kinder wird der Erwerb kultureller Fähigkeiten „auf Vorrat“ auch außerhalb der Unterrichtszeit nach Möglichkeit unterstützt (vgl.

BÜCHNER/FUHS 1994). Das verstärkt die Tendenz zum „Kulturismus“ der Kindheit. Wie im älteren Modell bürgerlicher Kindheit steht im Vordergrund elterlicher Bemühungen, die kulturelle Allgemeinbildung des eigenen Nachwuchses zu fördern. Dazu gehören das Erlernen von Musikinstrumenten, edlen Sportarten (Reiten), Körperschulung (Ballett, Turnen), künstlerische Kreativität (Malerei). Damit delegiert die ältere pädagogische Generation die kulturelle Seite des Lebens einerseits an professionelle erwachsene Spezialisten und andererseits an die Kindheit (vgl. ZINNECKER 1990b, S. 27). Parallel zur Zunahme des kindzentrierten Modells intimer Eltern-Kind-Familien zeigen sich Auflösungserscheinungen und Grenzen dieser Moratoriumswelt. In der zweiten Hälfte des Jahrhunderts werden Mütter in großem Maße außer Haus berufstätig, die längerfristige Stabilität der Paarbeziehungen läßt nach, ein relativ hoher Anteil alleinerziehender Mütter (weniger Väter) kristallisiert sich heraus, denen nur knappe Mittel zur Versorgung ihrer Kinder zur Verfügung stehen, was zu einem erhöhten Anteil von in relativer Armut lebenden Kindern gegen Ende des Jahrhunderts führt (vgl. KLOCKE/HURRELMANN 1998; MANSEL/NEUBAUER 1998; MANSEL/BRINKHOFF 1998).

### 3.3 Ausdifferenzierung im Lebenslauf

In den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts ist zu beobachten, daß die Lebensweise, die das erweiterte Bildungsmoratorium beinhaltet, über die Jugendjahre im engeren Sinn, also die Zeit zwischen dem 15. und 20. Lebensjahr, auf das dritte Lebensjahrzehnt ausgreift. Für diesen Fall wurde vorgeschlagen, von einem „postadoleszenten“ Bildungsmoratorium zu sprechen (vgl. JUNGE 1995; GALLAND 1990). Die Vorlage zu dieser Debatte lieferte zur Zeit der Studentenbewegung und des Vietnamkrieges in den USA der Therapeut und Studentenforscher K. KENISTON (1970, 1969), der mit dem Begriff der „Post-Adolescence“ oder „Youth“ eine neue historische Etappe in der qualitativen Ausdehnung des psychosozialen Moratoriums im Sinne von ERIKSON anzeigen wollte. Er verband die Institutionalisierung eines Bildungsmoratoriums für junge Erwachsene mit der Hoffnung, daß diese die lebensgeschichtlich erweiterte Freisetzung zur Entwicklung einer postkonventionellen politisch-gesellschaftlichen Moral im Dienste einer künftigen „moralischeren“ Gesellschaft nutzen könnten. Im Unterschied zum „klassischen“ Jugendmoratorium handelte es sich bei Post-Adoleszenten um selbständige Bürger, die ihre Erwachsenenrechte in jeder Hinsicht in Anspruch nehmen. Mit dem post-adoleszenten Moratorium spielt sich ein neues gesellschaftliches Regulativ in den Vordergrund: Erwachsensein entscheidet sich am Kriterium der kompetenten, ethischen Teilnahme an der kulturellen, politischen und konsumptiven Sphäre, nicht vorrangig mehr nach Maßgabe von Erwerbsarbeit oder – ein noch älteres Kriterium (vgl. MITTERAUER 1986) – von Heirat und Familiengründung. Dieses Konzept wurde in der Folgezeit vielfach kritisiert, beispielsweise mit dem Hinweis, es handele sich keineswegs um eine gesellschaftlich wünschenswerte Zwischenphase im Leben, sondern doch wohl vor allem um eine durch die Krise der Arbeitsgesellschaft, der die Arbeit für die Mehrheit der jungen Erwachsenen auszugehen drohe, aufgezwungene Notlage (vgl. BAETHGE/SCHOMBURG/VOSKAMP 1983).



Auch die jungen Erwachsenen zwischen dem 20. und 30. Lebensjahr, die in den letzten Jahrzehnten vor der Erwerbsarbeit und vor der Familiengründung biographisch lavierten – freiwillig oder gezwungenermaßen –, folgten keinem ethischen Modell der Post-Adoleszenz, wurden auch nicht zu Vorreitern sozialer Bewegungen, wie es zunächst schien, sondern widmeten sich vorrangig pragmatischen Fragen, wie man beispielsweise eine lebensstilbewußte, hedonistische Lebensführung trotz einer Tätigkeit außerhalb der regulären Erwerbsarbeit realisieren könne oder wie die Doppelbelastung von Lernarbeit und Jobarbeit und eventuell Familienarbeit möglichst stressfrei zu bewältigen sei.

### *3.4 Kinder und Jugendliche als soziale Akteure und Ko-Konstrukteure*

Kinder und Jugendliche sind als Ko-Konstrukteure pädagogischer Moratorien anzusehen. Im Begriff des Moratoriums enthalten ist das Konzept einer gesellschaftlich zugestandenen Selbstregulierung des Jugendraumes. Die Zeit des Moratoriums beinhaltet zwar eine – aufs Ganze gesehen – Verminderung gesellschaftlicher Verantwortung. Moratorium heißt aber nicht notwendigerweise Verzicht auf gesellschaftlich folgenreiches und engagiertes Handeln, sei es bei der Arbeit, in politischen Aktivitäten oder in persönlichen Beziehungen.

Die Perspektive auf die Eigenaktivitäten der Heranwachsenden kommt besonders zu Zeiten von Jugendbewegungen oder institutionell begrenzten Rebellionen der Jüngeren – in Schulen, Heimen oder auf der Straße – zum Tragen. In diesem Sinn sind der Wandervogel zu Beginn des Jahrhunderts, die Heimrevolten der Fürsorgezöglinge in der Weimarer Republik, die Schüler-, Lehrlings- und Jugendzentrumsbewegungen im Gefolge der 68er Studentenbewegung, die „Halbstarkenkrawalle“ Mitte der fünfziger Jahre, die Hausbesetzer oder die Aktivitäten der Friedens-, Antiatom- und Umweltbewegungen um die achtziger Jahre zu erwähnen (vgl. SIMON 1996). Ferner ist das Jahrhundert durchzogen von immer wieder auflebenden subkulturellen Eigenaktivitäten, seien dies die Wilden Cliquen im Berlin der 20er Jahre (vgl. LESSING/LIEBEL 1981; WILLEMS 1997); die Swingjugend im Zweiten Weltkrieg bis zur breiten medialen Inszenierung von Jugendstilen und Jugendgewalt seit den sechziger Jahren (Hooligans, Punk, Skinheads u. a. Stilrichtungen). Die jugendlichen Provokationen und Rebellionen waren regelmäßig mit symbolischen „Besetzungen“ von Territorien des pädagogischen Moratoriums (Jugendzentren, Schulen usw.), öffentlicher oder privater gesellschaftlicher Räume (Walldorf Startbahn West oder Gorleben; leerstehende Mietshäuser) verbunden. Zudem zeigten sich bzw. inszenierten sich die jugendlichen Protestgruppen vor einer lokalen oder später auch medialen Öffentlichkeit und eroberten sich so ihre eigene soziale und persönliche Identität; oftmals um den Preis eines negativen Feindbildes in der erwachsenen Medienöffentlichkeit.

Neben diesen sich wiederholenden Schüben jugendlicher Subkulturbildung, jugendlicher Rebellion und jugendlichen Protests während des 20. Jahrhunderts läßt sich eine längerfristige Tendenz bei Kindern und Jugendlichen erkennen. Die Chancen der Jüngeren, als aktiv Handelnde am pädagogischen Moratorium (und jenseits dieses Moratoriums) zu partizipieren, steigen durchgehend an. Dies konnte sowohl für den privaten Familienraum als auch für

schulische und außerschulische Moratoriumregimes wiederholt empirisch nachgewiesen werden (vgl. FEND 1988; ZINNECKER 1985b; KRUMREY 1984). Die Ausübung von erzieherischer Gewalt wurde im Verlauf der letzten 100 Jahre juristisch wie moralisch zunehmend eingegrenzt. Das läßt sich an den Debatten um die Prügelstrafe in Lehre, Schule und Familie nachzeichnen. Diese historische Tendenz zur Aufwertung der kindlichen und jugendlichen Subjekte ist in jüngster Zeit auch in wissenschaftliche Modelle von Erziehung und Sozialisation eingeflossen (vgl. HURRELMANN 1986/1995), die Aspekte der Eigenaktivität und der Selbstsozialisation der Heranwachsenden stärker in Rechnung stellen. Einbezogen ist auch eine neue historische Kindheitsforschung, die Kinder nicht länger nur als Objekte und Opfer der geschichtlichen Prozesse, sondern auch als Akteure versteht (vgl. NITSCHKE 1985; CORSARO 1997). Auf der politischen Ebene wurde diese – insgesamt im Sinne von ELIAS ungeplante sowie nicht planbare – Entwicklung seitens der Kinderrechtsbewegung unterstützt.

#### *4. Gegenkräfte und Auflösungstendenzen pädagogischer Moratorien im 20. Jahrhundert*

Mit der erkennbaren gesellschaftlichen Umsetzung des Programms eines pädagogischen Moratoriums treten im 20. Jahrhundert die Debatten und Kontroversen um das europäische Modell von Kindheit und Jugend in ein neues Stadium. Bezugsrahmen bilden nicht mehr die utopischen Entwürfe, sondern die Moratorien als pädagogischer und institutioneller Tatbestand, als gesellschaftliche Realität. An die Stelle eines philosophischen Ideenstreits tritt nun die empirische Referenz, die sozialwissenschaftliche Analyse. Die negative Dialektik der aufklärerischen Idee kann damit – gleichsam vor Ort in den pädagogischen Einrichtungen und in ihren Wirkungen auf die Befindlichkeit der Kinder und Jugendlichen – besichtigt werden, was Selbstzweifel bei den Anhängern und Radikalisierung der Kritik bei den Gegnern provoziert, vor allem in der zweiten Jahrhunderthälfte.

#### *4.1 Diskursive Gegenkräfte: Von pädagogischer Skepsis und radikaler Kritik*

##### *4.1.1 Unaufhebbare Ambivalenzen*

Der Idee einer pädagogischen Seklusion wohnt zweifelsohne eine starke Ambivalenz inne. Die Freistellung auf Zeit läßt sich als ein Privileg verstehen, mit gleichem Recht aber auch als eine Gettoisierung. Der Sozialanthropologe V. TURNER (1969/1989, S. 96) spricht über den sozialen Status von jugendlichen Neophyten oder „Übergangswesen“ in Initiationsriten, die „noch ohne Ort oder Position in der Sozialstruktur“ seien, als eine „Mischung aus Erniedrigung und Heiligkeit“ (ebd., S. 102). Beide konträren Interpretationen finden wir in der Geschichte von modernisierter Kindheit und Jugend im 20. Jahrhundert wiederholt und mit Nachdruck vertreten.

Bereits ARIÈS (1960/1975) zielte in seiner 1973 (sic!) formulierten Einlei-

tung zur zweiten, französischen Auflage auf die negativen Konnotationen ab. Das Kind werde ab dem 17. bis 18. Jahrhundert „in einer Art Quarantäne gehalten, ehe es in die Welt entlassen wird. Die Quarantäne ist die Schule ... Damit beginnt ein langer Prozeß der Einsperrung der Kinder (wie der Irren, der Armen und der Prostituierten), der bis in unsere Tage nicht zum Stillstand kommen sollte ...“ (Ebd., S. 48) Ähnlich spricht A. FLITNER (1984, S. 345) von einer „Aussonderung“ und „Isolierung der jungen Generation“, einer sich weitenden „Kluft zwischen den Generationen“, die durch den „Fortschritt“ der Pädagogisierung von Kindheit und Jugendzeit hervorgebracht worden sei. CH. BERG (1995) evoziert das Bild einer „fürsorglichen Belagerung“ der Kinderwelten durch pädagogische Institutionen.

In der westdeutschen Erziehungswissenschaft herrscht unter einigen Autoren eine gewisse Übereinkunft, bei Stellungnahmen zu Kindheit und Jugend in der Moderne auf die unhintergehbare Ambivalenz und Dialektik des Prozesses der „Pädagogisierung“ abzuheben. So spricht U. HERRMANN (1975/1982b) von einem „pädagogischen Grundwiderspruch“, den das pädagogische Moratorium hervorbringe. „Die Pädagogik reproduziert in Theorie und Praxis ständig die Konfrontation von pädagogischem ‚Schonraum‘ und ‚feindlicher‘ Lebenswelt, den Selbst-Widerspruch von institutionalisierter Unmündigkeit und Abhängigkeit als Vorbereitung auf Selbständigkeit und Mündigkeit ...“ (HERRMANN 1986, S. 679)

#### 4.1.2 *Romantische und aufklärerische Moratoriumsideen. Die feindlichen Schwestern in der Spätmoderne*

In der Frühgeschichte pädagogischer Moratorien trat ein Gegensatzpaar in Erscheinung, das als romantische versus aufklärerische Idee eines Moratoriums bezeichnet wurde. Wie stellt sich diese Polarisierung von Kindheit bzw. Jugend im 20. Jahrhundert dar? Es ließe sich unschwer im Detail zeigen, daß diese Dualität in der Konzeption auch die Debatten um das Moratorium in diesem Jahrhundert durchzieht, und zwar in allen Institutionen und in bezug auf alle Lebensphasen des Aufwachsens. In einem schematischen Überblick seien einige solcher Diskurse des 20. Jahrhunderts stichwortartig – ohne jeden Anspruch auf Vollständigkeit – gegenübergestellt.

	„Romantisches“ Modell	„Aufklärungs“-Modell
	Biographischer Eigensinn des Moratoriums	Moratorium als propädeutische Leistungslaufbahn
Familie	Wohlbefinden/Glück	Frühförderung/Lernoptimierung
Vorschule	Fröbel-Kindergarten	Montessori-Vorschule
Schule	Eigenaktiver Schülermensch (Reformpädagogik)	Schüler als Lernender/Konsument von Unterricht
Hochschule	Studium als Selbsterfahrung (produktive Zeitvergeudung)	Studium als Investition in Humankapital (Zeitoptimierung)
Jugendverband	Wandervogel	Bündische Jugend

Gewisse Impulse für die fortschreitende Zweiteilung der Diskurse um die pädagogischen Moratorien haben sich im 20. Jahrhundert durchaus verstärkt. So bemißt sich der „Wert“ von Kindern für zunehmend mehr Gruppen von Eltern an ihrer emotionalen, psychologischen Wichtigkeit für die Erwachsenen, während der Anteil derer, die auf die ökonomische Brauchbarkeit und den finanziellen Wert von Kindern setzen, zunehmend kleiner wird (vgl. ZELITZER 1985; NAUCK 1989). Das fundiert die Bereitschaft, Kinder bzw. Kindheit zu „vergöttlichen“ und zu „mythologisieren“ (vgl. LENZEN 1985). Entsprechende Motive speisen auch den „Mythos Jugend“ (KOEBER/JANZ/TROMMLER 1985) im 20. Jahrhundert, der sich sowohl als Träger politisch-utopischer Zukunftshoffnungen als auch als biographisches Glücksversprechen für alle Altersgruppen (ewige Jugendlichkeit) eignet. Beide Lebensalter unterliegen im 20. Jahrhundert starken Ästhetisierungsprozessen und werden als kindlicher bzw. jugendlicher Genius in ihren kreativen Potentialen hofiert – Kinder mehr als Künstler (Kinderzeichnungen), Jugendliche vorwiegend als Literaturproduzierende (Tagebücher als Egodokumente stehen am Beginn der Jugendforschung).

Auf der Gegenseite nimmt auch der Anteil der Familien und Heranwachsenden zu, die dazu übergehen, die soziale Vererbung qua Bildungslaufbahnen und „Bildungstitel“ zu bewerkstelligen, die Heranwachsende während der Kindheit und Jugend zu erwerben haben. Dieses Motiv fundiert das aufklärerische, rational-leistungsbezogene Modell eines pädagogischen Moratoriums – ebenso wie es den Eindruck von Zeitknappheit, Stressmanagement und Überforderung bei der Analyse von „moderner“ Schulkindheit verstärkt. Eine solche Kindheit und Jugend, die unter dem Druck des Erwerbs von Laufbahnen und Titeln steht, ruft kritische Stimmen auf den Plan, die vor stresskranken Kindern und vor einem vorzeitigen Eintritt in das Erwachsensein warnen (vgl. ELKIND 1981/1991); ebenso wie andere Kindheitsforscher, die darauf hinweisen, daß es kein fairer Leistungswettkampf sei, der da ausgetragen werde. Im Hintergrund stünden sehr ungleiche kulturelle, soziale und finanzielle Ressourcen der Elternhäuser. Ferner sei zu beobachten, daß die Nachmittage der Kinder, also ihre Freizeit, sehr ungleich zum Erwerb zusätzlichen kulturellen Kapitals durch die Familien und Kinder genutzt werde bzw. werden könne (vgl. BÜCHNER/KRÜGER 1996).

#### *4.1.3 Eingespernte, gefesselte und triebunterdrückte Kindheit und Jugend. Die Stimme der Studentenbewegung*

Unter dem Eindruck der antiautoritären Studentenbewegung und radikaler Kritik an pädagogischen Einrichtungen wurde das pädagogische Kindheits- und Jugendmoratorium als Teil eines repressiven Establishments begriffen, das der Unterdrückung der jüngeren Generation diene. Die radikale Kritik und Befreiungsphilosophie richtete sich gegen alle Formen vorfindlicher Moratoriums-Regime, sei es das familiäre, das schulische oder das sozialpädagogische (vgl. JANSKA 1999; BEHNKEN/ZINNECKER 1998; BERNDT 1995; WOLFF 1992; BASTIAN 1988; WERDER 1984; HÜFFELL 1978; MOSLER 1977). Die Kindheit sah man zu einem Privateigentum der Familien degradiert, einem autoritären, patriarchalischen Regime, das die Kinder voneinander isoliere und sie infantilisiere. Man

entwarf eine Reihe von Gegenmodellen, die man teilweise aus den wiederentdeckten revolutionären Traditionen der ersten drei Jahrzehnte des Jahrhunderts entlehnte, und versuchte sich an deren Erprobung bzw. Propagierung: Erziehung in Kommunen, Kinderläden, Kinderrepubliken (vgl. KAMP 1996), antiautoritären Ferienlagern, Schülerschulen. Kinder sollten nicht länger vom politischen Leben ferngehalten werden, sondern sollten frühzeitig partizipieren, was sich im neuen politischen Kinderbuch (vgl. RICHTER 1973) ebenso wie in der Teilnahme an politischen Protestformen der (studentischen) Eltern ausdrückte. Die Selbstregulierung der Kinderkollektive, etwa bei der Austragung von Konflikten untereinander, wurde zum politischen Programmpunkt erhoben. Das sozialpädagogische Moratoriums-Regime wurde dort am nachhaltigsten angegriffen, wo es geschlossene Formen (totale Institutionen) des Moratoriums für ausgegrenzte Kinder und Jugendliche bereithielt (vgl. AUTORENKOLLEKTIV 1971). Politisch wie sozialpädagogisch folgenreich wurden hier die sogenannten Heimkampagnen. Die Identifikation verlagerte sich generell von den Pädagogen hin zu den Kindern und Jugendlichen und deren Perspektive, wobei die politisch-pädagogische Aufmerksamkeit insbesondere auf ausgegrenzte, benachteiligte Heranwachsende gerichtet wurde. Der Gegensatz Jugend–Erwachsene wurde gelegentlich in Analogie zum sozialen Klassenkonflikt Arbeiter–Bourgeoisie interpretiert (vgl. ROWNTREE/ROWNTREE 1968).

Als ausgesprochen brisant erwies sich in der 68er-Generation das Thema der sexuellen Latenz und Abstinenz, die Kindern und Jugendlichen im Rahmen des pädagogischen Moratoriums seit Anbeginn in Familie und Schule auferlegt wurden und die durch die konfessionellen Milieus der Nachkriegsjahrzehnte erneut wiederbelebt worden waren (vgl. SCHWENGER 1969; ROHDE-DACHSER 1970). Der Protest richtete sich sowohl gegen die Vorstellung von einer asexuellen kindlichen „Unschuld“ (vgl. PACHARZINA/ALBRECHT-DÉSIRAT 1978) als auch gegen die „Triebunterdrückung“ bei den jugendlichen Schülern (vgl. HAUG 1970). Beides wurde durch Bezugnahme auf Vorstellungen der psychoanalytischen Bewegung der Weimarer Jahre und die politische Sexpol-Bewegung jener Zeit (vgl. REICH 1936/1966) begründet. Die Studierenden der sechziger Jahre waren selbst noch als junge Erwachsene in die Idee der „Sublimierung“ sexueller Antriebe während des universitären Moratoriums einbezogen (vgl. CLEMENT 1986) und bedurften eines Impulses zum Verlassen „repressiver“ Studentenwohnheime und Mietverhältnisse zugunsten studentischer WGs und Paarbildung.

#### *4.1.4 Einwände der Antipädagogik*

Die internationale Kinderrechtsbewegung griff seit den siebziger Jahren die Ablehnung des pädagogischen Moratoriums, die zunächst für die Jugendphase formuliert worden war, für die Altersgruppe der Kinder auf. In der vor allem, aber nicht nur in Westdeutschland mentalitätsformenden Bewegung der Antipädagogik wurde das historische Projekt der Kindheit in den einflußreichen Schriften von K. RUTSCHKY (1977) und A. MILLER (1980) als „schwarze Pädagogik“, als Teil einer historischen Unterdrückung des „wahren Selbst“ der Kinder durch die pädagogische Generation recodiert. Positive Gegenentwürfe

zum pädagogischen Moratorium wurden formuliert, die statt pädagogischer Interventionen ins Kinderleben unter den Stichworten „mit Kindern leben“ und „Freundschaft mit Kindern“ neue Beziehungsmuster zwischen Kindern und ihren erwachsenen Bezugspersonen forderten (vgl. SCHOENEBECK 1980; FLITNER 1982; OELKERS/LEHMANN 1982). Es bleibt unter historischen Gesichtspunkten festzuhalten, daß die antipädagogische Bewegung zwar nur wenige Anhänger zu mobilisieren vermochte, daß sie aber einer gewissen „antipädagogischen Mentalität“ der letzten drei Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts Ausdruck verlieh, einem weitverbreiteten Klima des Unbehagens an der fortschreitenden Durchdringung der Institutionen und Beziehungen mit „pädagogisierten“ Maximen des Umgangs mit Kindern und Jugendlichen.

Eine Fortsetzung fand die radikale Kritik an der pädagogischen Konstruktion des Kindes in der neuen sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, die die soziale Stellung der Kinder und die Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen jenseits des pädagogischen Moratoriums und der darauf abgestimmten Bezugswissenschaften Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie bestimmen will (vgl. zum Programm ZEIHNER 1996; zur Debatte HONIG 1999). Diese Forschungsrichtung ist – nicht zufällig – in den nordeuropäischen Wohlfahrtsgesellschaften und im angelsächsischen Bereich besonders stark verankert und läßt sich als sozialwissenschaftlicher Flügel der politisch-juristischen Kinderrechtsbewegung in Europa verstehen (EUROPEAN CENTRE CHILDHOOD PROGRAMME 1991; QVORTRUP/BARDY/SGRITTA/WINTERSBERGER 1994).

#### *4.1.5 Kritische Stimmen aus der neuen sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung*

Das Lernen im schulischen Moratorium wurde von der neuen sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, analog zur Reinterpretation der Hausfrauenarbeit seitens der neuen Frauenbewegung, als ideologisch versteckte Form von „Kinderarbeit“ aufgefaßt, die – ähnlich wie im Fall der Hausfrauenarbeit – nicht als produktiver Beitrag zur gesellschaftlichen Arbeit anerkannt werde und sich folgerichtig weder in der wirtschaftlichen Gesamtrechnung niederschlage noch finanziell entgolten werde. Richtig verstanden, handele es sich jedoch um eine Ko-Produktion von Humankapital seitens der Kinder. Die obligatorische „Kopf-Arbeit“ in der Schule entspreche einer fortgeschrittenen Moderne, die auf erweiterte Wissensproduktion hin angelegt sei (vgl. QVORTRUP 2000). Entsprechend problematisiert die neue sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung das „Arbeitsverbot im Kindheitsprojekt der Moderne“. H. HENGST und H. ZEIHNER (2000, S. 7) sehen es unter starkem „Legitimationsdruck“ und fordern eine Wiedereröffnung der Debatte.

#### *4.1.6 Auflösung pädagogischer Moratorien und Kulturverfall der Moderne*

Auf der Gegenseite werden Tendenzen des Verfalls des pädagogischen Moratoriums als Argumente vorgetragen, um kulturkritisch die Problematik von Kindheit und Jugend in der Moderne zu brandmarken. Mit der effektvollen Debatte um ein „Ende der Kindheit“ ist im wesentlichen das Ende von Kindheit als pädagogischem Moratorium gemeint. Wertender Hintergrund dieser

Position ist eine ungebrochene Verteidigung und positive Wertschätzung der historischen Aufklärungsidee des 18. Jahrhunderts. Die US-Journalistin und Sachbuchautorin M. WINN (1984) sah in diesem Sinn die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts als einen historischen Höhepunkt des europäischen Kindheitsmodells an und diagnostizierte dessen Verfallsgeschichte in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Der Medienkritiker N. POSTMAN (1983) verortete die Auflösung der Moratoriumswelt in der Ablösung der Schriftkultur durch audiovisuelle Medien, wobei er die im Besitz der Erwachsenen befindlichen Schrift-Geheimnisse als Garanten für die Abtrennung der gesellschaftlichen Welt der Erwachsenen von der Moratoriums-Welt des Aufwachsens ansah. Durch die Dominanz der neuen audiovisuellen Medien könnten Kinder früh in den Besitz der Erwachsenen-Geheimnisse gelangen und würden entsprechend vorschnell mit Problematiken dieser Welt konfrontiert. HENGST u. a. (1981) propagierten diese über den Atlantik transportierte Kritik wohl als erste in Deutschland unter dem Motto „Kindheit als Fiktion“.

Als entschiedener Gegner linear-progressiver Fortschrittsmodelle der Aufklärung wurde der Soziologe T. VON TROTHA nicht müde, das historische Ende pädagogisch-optimistischer Entwürfe von Kindheit und Jugend essayistisch zu beschwören und mit vielen empirisch unterlegten Argumenten auf Gegenbewegungen aufmerksam zu machen. Damit folgte er in gewisser Weise den Spuren des Nachkriegssoziologen H. SCHELSKY, der in den fünfziger Jahren der Pädagogik empirisch untermauert vorhielt, daß die neue Jugendgeneration dabei sei, stillschweigend das Moratorium des Jungseins zu verlassen (vgl. ABELS 1993). TROTHA (1982, S. 258) sah das Jugend-Moratorium „als eine Form sozialer Kontrolle und als Teil eines Prozesses der Sozialdisziplinierung“ an. Das historische Ende des Jugendmoratoriums las er entsprechend am Verfall und der Schwächung dieser kontrollierenden Einrichtungen für Jugendliche ab. Er verwies auf das historische Ende der sexuellen und politischen Ausgrenzung der Jugendlichen, auf die Abkoppelung von Lern- und Schülerrollen vom Jugendalter und auf die Zunahme von Selbstbestimmung und Selbstorganisation in diesem Lebensabschnitt. Die jüngsten Tendenzen zur Demontage des vor gut 100 Jahren etablierten Jugend(straf)rechts würde TROTHA wohl auch zugunsten seiner These vom Ende des Jugendmoratoriums verbuchen. Ein neuerer Essay (vgl. TROTHA 1999) macht Tendenzen der „Dezentrierung“ bei den vormalig „kindzentrierten“ Eltern im pädagogischen Moratorium aus, verweist also insbesondere auf Gegenteilstendenzen innerhalb der pädagogischen Kern-Institutionen zum Schon- und Schutzraum der Kindheit.

#### *4.2 Strukturelle Gegenkräfte: Pädagogische Moratorien im Malstrom gesellschaftlicher Modernisierung*

Neben diskursiven Gegenströmungen lassen sich strukturelle Entwicklungen im Prozeß der voranschreitenden Moderne benennen, die zur Schwächung pädagogischer Moratorien beitragen. Dabei ist davon auszugehen, daß sich diskursive und strukturelle Kräfte gegenseitig bedingen und in ihrer Wirkung wechselseitig bekräftigen. Auch hier müssen knappe Hinweise genügen.

#### 4.2.1 Auflösung und Modernisierung traditionaler Milieus

Die „Erosion“ traditionaler soziokultureller Milieus gehört zumindest in Deutschland zu den Topoi, auf die bei jeder Debatte um Modernisierung hingewiesen wird, seitdem U. BECK sie zu einem der Kernpunkte seiner Modernisierungstheorie erklärt hat. Die sozialhistorische Forschung zum 19. und 20. Jahrhundert hat sich das Thema mittlerweile wiederholt zu eigen gemacht. Es geht um den Zerfall übergreifender soziopolitischer Lager wie die Arbeiterbewegung oder den politischen Katholizismus. Im Fall von Kindheits- und Jugendgeschichte müssen wir vor allem an kleinräumigere, lokale Milieus denken: die Nachbarschaft im Wohnquartier, die lokale Kirchengemeinde, die Nachbarschaftsschule, die Ortspolizei, den Kleinhandel, aber auch den Arbeitsplatz vor Ort u. ä., die sozialräumliche Netze und kulturelle Homogenität stifteten (vgl. BRONFENBRENNER 1972; ZINNECKER 1987, S. 307 ff.; BEHNKEN/DU BOIS-REYMOND/ZINNECKER 1990). Sie lassen sich als lokale Zweigstellen der übergreifenden Lebenslauf-Regimes verstehen, die die pädagogischen Moratorien bildeten. Diese soziokulturellen Stützen und Kontrolleure vor Ort erodierten im Zuge der Modernisierungsprozesse sowohl im ländlichen (Provinz) als auch im städtischen Bereich (Metropolen). Das läßt sich beispielsweise am Verfall des lokalen Systems von erwachsenen „Ortswächtern“ im öffentlichen Gemeinderaum für Kinder demonstrieren (vgl. BEHNKEN/DU BOIS-REYMOND/ZINNECKER 1989).

#### 4.2.2 Schwächung der pädagogischen Autorität im Generationenverhältnis

Ein weiterer Aspekt des Wandels bezieht sich auf die Einschränkung der Autorität der erwachsenen Generation in pädagogischen Generationenbeziehungen. Das betrifft die Vertreter aller pädagogischen Regimes, die Eltern, Lehrer, Geistlichen, Lehrherrn, Sozialarbeiter. Wiederum erweist sich der Wandel in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts als besonders dramatisch. In Anlehnung an ELIAS' Theorie sozialer Macht läßt sich von einem Wandel in der Machtbalancierung zwischen Jung und Alt sprechen. Während die Abhängigkeit der Kinder und Jugendlichen von den Pädagogen eher abnimmt, nimmt die Abhängigkeit der Pädagogen von den Heranwachsenden tendenziell zu (was im einzelnen darzulegen wäre). Im Endeffekt hat sich das Machtgefälle am Ende des Jahrhunderts deutlich verringert – ohne allerdings verschwunden zu sein. Im Fall der Beziehung zwischen Eltern und Kindern spricht die Erziehungs- und Familienforschung von einem Wechsel zwischen einem „Befehlshaushalt“ (Deutsches Kaiserreich um 1900) und einem „Verhandlungshaushalt“ in der modernen Dienstleistungsgesellschaft Ende des Jahrhunderts (vgl. DE SWANN 1982; DU BOIS-REYMOND 1998). Vergleichbare Entwicklungen lassen sich für das schulische Regime oder das sozialpädagogische konstatieren. Ein anderer Indikator der Schwächung pädagogischer Autorität betrifft das Feld der kulturellen Vermittlung. Wer im pädagogischen Generationenverhältnis gibt kulturelle Wissensbestände und Praxen an die nächsten Generationen weiter? Die maßgeblichen Konzepte der geisteswissenschaftlichen Pädagogik aus den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts gehen noch selbstverständlich von einer



einlinigen Traditionsvermittlung in Richtung der jüngeren Generation aus. Mittlerweile, seit Beginn der siebziger Jahre, steht das in Frage. Prozesse der kulturellen Tradierung werden zunehmend – im Alltag wie in der Forschung – als wechselseitige konzipiert oder von der jüngeren in Richtung der älteren Generation gedacht. Damit stellt sich die Frage, inwieweit erwachsene pädagogische Autoritäten basale Grundbedingungen des pädagogischen Moratoriums noch sicherzustellen vermögen.

#### *4.2.3 Das neue Regime der popularen Massen- und Medienkultur*

Gewinner unter den erwachsenen Bezugspersonen und Bezugsinstitutionen von Kindheit und Jugend sind Ende des Jahrhunderts die Vertreter von Massen- und Medienkultur. (Zum Niederschlag diverser globaler Entwicklungen auf der örtlichen Ebene einer Kleinstadt vgl. SPENGLER 1994.) Deren Kontrolle über das Moratorium erfolgt allerdings nicht in direkter Interaktion wie im Fall pädagogischer Autorität, sondern indirekt und marktvermittelt durch die Regelung von Angebot und Nachfrage für Konsumgegenstände und Medienprogramme. Dabei dürfen Kinder und Jugendliche nicht einsinnig als „Opfer“ der neuen Kontrolleure angesehen werden, sondern eher als „Komplizen“. Das Bündnis zwischen Jugendlichen und der neuen Popkultur trat erstmals spektakulär Mitte der fünfziger Jahre in den „Halbstarkenkrawallen“ hervor (vgl. PEUKERT 1984; ZINNECKER 1987, S. 83ff. u. 119ff.; LINDNER 1996, S. 25ff.). Damals lernten beide Seiten – die Arbeiterjugendlichen als Vorreiter – voneinander, wie mediale Inszenierungen um jugendkulturelle Großereignisse und Kultobjekte (Popmusik, Film, Motorrad, Event) beschaffen sein müssen. (Eine parallele Erfahrung, jetzt der weiblichen Jugend, bedeutete der „Teenager“ der fünfziger Jahre, vgl. VOLKMER 1991.) Das Besondere an den neuen Jugend-Autoritäten der Medien- und Konsumindustrie ist, daß sie ihre Bindung an das Moratoriumsprojekt der Aufklärung längst aufgekündigt haben. Eine ähnliche Entwicklung zeichnet sich in den letzten Jahren auch für die Beziehung zur Kindheit ab, wenn man beispielsweise die Entpädagogisierung der Spielzeug-Industrie als Indikator nimmt (vgl. HENGST 1996; WOLSING 1991).

#### *4.2.4 Neuverteilung und Durchmischung der Moratorien in modernisierten Lebensverläufen*

Eine wesentliche Einschränkung der Idee des pädagogischen Moratoriums resultiert aus der Auflösung seiner engen Bindung an fixierte chronologische bzw. biologische Altersgruppen. Die schwächer werdende Bindung von Alter und Moratorium resultiert aus Tendenzen der Individualisierung der Lebensverläufe, aus der Krise des Normalarbeitsverhältnisses als Achse von (zumindest männlichen) Lebensläufen. Im Zuge dieser historischen Entwicklung deutet sich eine Wiederfreigabe der Positionen von Arbeiten und Lernen für alle Altersgruppen und Stadien des Lebenslaufes an. Pädagogik richtet sich – so die Zukunftsvision – nicht mehr auf das Kind, sondern auf den Lebenslauf (vgl. LUHMANN 1997). Kinder sollen – als „kleine Bürger“ und „junge Konsu-

menten“ – politisch und ökonomisch partizipieren und reintegriert werden, während auf der Gegenseite auch das hohe Alter zum Nachlernen und zur Weiterbildung freigegeben ist. Die pädagogische Abhängigkeit mag Personen in allen Lebensphasen treffen, ebenso wie das Moratorium des Nichtarbeitens erwachsenen Arbeitslosen und Kindern gleichermaßen zufallen mag. Das heißt, aus der Neugestaltung moderner Lebensverläufe und Biographien läßt sich eine Neuverteilung und Durchmischung aller Altersphasen mit Elementen pädagogischer Moratorien prognostizieren. Sie würden damit aufhören, ein Erkennungs- und Qualitätsmerkmal von Kindheit und Jugend zu sein.

### *5. Resümee: Zur Einschätzung der Zukunft von Kindheit und Jugend*

Blickt man in die mögliche Zukunft von Kindheit und Jugend als pädagogischen Moratorien, liegt es nahe, sich an der Prognose zu beteiligen, ob es solche Moratorien im 21. Jahrhundert noch geben wird und wie sie gestaltet sein mögen. Ich will dieser Versuchung nicht folgen und stattdessen eine Modifikation der Frage vorschlagen. Seltsamerweise wird in der Forschung zu pädagogischen Moratorien zumeist deren Einheitlichkeit zugrundegelegt. Außer einfachen Differenzierungen wie zwischen Kindheit und Jugend oder zwischen kurzer und erweiterter Pubertät, womit unterschiedliche Zeitfenster und Ausdehnungen in der Lebenszeit angesprochen werden, finden sich m.W. kaum Versuche, komplexere Typologien unterschiedlicher Moratorien zu entwickeln. Typologien in der Jugendforschung beziehen sich durchweg auf Teilgebiete wie jugendliche Orientierungsmuster (vgl. LENZ 1990), biographische Wege durch das Jugendalter (vgl. FUCHS-HEINRITZ/KRÜGER/ECARIUS/WENSIERSKI 1991) oder jugendkulturelle Stilrichtungen (vgl. FERCHHOFF 1999, S. 249). Dabei liegt es nahe, das Muster der sozialwissenschaftlichen Lebensstil- und Ungleichheitsforschung auf die Unterscheidung von pädagogischen Moratorien im gesellschaftlichen Raum zu übertragen. Eine solche Übertragung wurde vom Verfasser einmal im Anschluß an den von P. BOURDIEU konstruierten sozialen Raum der „feinen kulturellen Unterschiede“ unternommen (vgl. ZINNECKER 1986). Es ließen sich sechs gesellschaftliche Teil-Räume ermitteln, in denen jeweils unterschiedliche Jugendmoratorien und Jugendbilder dominierten, die zudem eigenständige historische Vorbilder aufwiesen bzw. bewahrten: Jugendkonzepte von Bildungsbürgertum vs. Wirtschaftsbürgertum, kleinbürgerlicher Intelligenz vs. wirtschaftliches Kleinbürgertum, kapitalschwache Lohnabhängige vs. kapitalschwache Selbständige. Auf diese Weise konnte beispielsweise demonstriert werden, in welchem Bereich des sozialen Raumes expansive, gesellschaftspolitisch gehaltvolle Jugendkonzepte entwickelt wurden, wo Jugend in erster Linie als Bildungslaufbahn konzipiert wird, welches Jugendsegment in besonderer Weise mit dem Wachstumssektor Kulturindustrie koalitiert oder wo der soziale Ort des psychosozialen Moratoriums nach Erikson anzusiedeln ist.

Da in diesem Beitrag das pädagogische Moratorium von Kindheit und Jugend modernisierungstheoretisch verortet wird, ist eine Typologie wünschenswert, die der Vielschichtigkeit bzw. historischen Koexistenz unterschiedlicher Etappen der Modernisierung am Ende des 20. Jahrhunderts Rechnung trägt. Eine entsprechende Typologie wurde probeweise vom Verfasser für das kindli-

che Moratorium entwickelt (vgl. ZINNECKER 1996). Dabei ließ er sich von der Überlegung leiten, daß die entwickelte urbane Dienstleistungsgesellschaft unterschiedliche Grundmuster hervorgebracht hat, wie Menschen sich als Bürger, Pädagogen, Eltern oder Heranwachsende mit dem Tatbestand permanenter (bedrohlicher, riskanter) Modernisierung „arrangieren“. Diese Grundorientierungen gegenüber der Moderne/Modernisierung lassen sich als postmodern (Avantgarde), modern (Mainstream), traditional-modern (Defensive Modernisierung/Dualität von Tradition und Moderne) und fundamentalistisch-modern (Opposition) identifizieren. Die Orientierungsmuster verweisen unterschiedlich tief in die europäische Geschichte der Moderne zurück, sie existieren in der Gegenwart jedoch erkennbar nebeneinander, ohne daß man vorhersagen könnte, eines dieser Muster würde sich endgültig gegenüber den anderen durchsetzen. Entsprechend können wir idealtypisch vier Grundmuster des Aufwachsens in der heutigen Kindheit unterscheiden, die selbstverständlich unterschiedlich diskursiv „legitimiert“ und unterschiedlich zahlreich anzutreffen sind.

<i>Kindheitsmuster</i>	<i>Kindheitsmoratorium</i>
1. Postmodern	Kindheit als Experimentierfeld von Modernisierung
2. Modern	Kindheit als pädagogisches (Bildungs-)Moratorium
3. Traditional-modern	Kindheit als pädagogischer Schutzraum
4. Fundamental-modern	Kindheit als Träger von Gegengesellschaft

Die Fruchtbarkeit dieser Typologie, die entsprechend auf jugendliche Moratorien zu erweitern wäre, müßte im Detail gezeigt werden, wozu hier nicht der Ort ist. Erwähnt sei an dieser Stelle nur die implizite Prognose, die mit dieser Typologie verknüpft ist, daß nämlich das „pädagogische Moratorium“ (Typ 2 im obigen Schema), das Gegenstand dieses Beitrages war, als ein Typus von Kindheit bzw. Jugend neben anderen in bestimmten Segmenten des sozialen Raumes weiterleben wird.

## *Literatur*

- ABELS, H.: Jugend vor der Moderne. Soziologische und psychologische Theorien des 20. Jahrhunderts. Opladen 1993.
- ANDRESEN, S./BAADER, M.S.: Wege aus dem Jahrhundert des Kindes. Tradition und Utopie bei Ellen Key. Neuwied 1998.
- ARIÈS, PH.: Geschichte der Kindheit (frz.: L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime. Paris [Plon] 1960). München/Wien 1975.
- AUTORENKOLLEKTIV: Gefesselte Jugend. Fürsorgeerziehung im Kapitalismus. Frankfurt a.M. 1971.
- BAADER, M.S.: Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld. Neuwied/Kriftel/Berlin 1996.
- BAECKER, D.: Soziale Hilfe als Funktionssystem der Gesellschaft. In: Zeitschrift für Soziologie 23 (1994), S. 93–110.
- BAETHGE, M./SCHOMBURG, H./VOSKAMP, U.: Jugend und Krise. Krise aktueller Jugendforschung. Frankfurt a.M. 1983.
- BASTIAN, J. (Hrsg.): 1968–1988: Eine Pädagogen-Generation zieht Bilanz. Hamburg 1988.
- BECK-GERNSHEIM, E.: Die neue Elternpflicht: Genetik vor Bildung? In: Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau 16 (1988), S. 83–92.

- BECK-GERNSHEIM, E.: Alles aus Liebe zum Kind. In: U. BECK/E. BECK-GERNSHEIM (Hrsg.): Frankfurt a.M. 1990, S. 135–183.
- BEHNKEN, I./DU BOIS-REYMOND, M./ZINNECKER, J.: Sozialisationsgeschichte städtischer Kindheit im historischen und interkulturellen Vergleich. Wandlungen sozialer Kontrolle in der Quartiersöffentlichkeit. In: G. TROMMSDORF (Hrsg.): Sozialisation im Kulturvergleich. Stuttgart 1989.
- BEHNKEN, I./DU BOIS-REYMOND, M./ZINNECKER, J.: Stadtgeschichte als Kindheitsgeschichte. Lebensräume von Großstadtkindern in Deutschland und Holland um 1900. Opladen 1989.
- BEHNKEN, I./ZINNECKER, J.: „Hi ha ho, die Bonzen komm'n ins Klo!“ Sozialpädagogische Studienbewegung und Modernisierung Sozialer Arbeit in Deutschland. In: Westfälische Forschungen 48 (1998), S. 257–282.
- BENNER, D.: Der Begriff moderner Kindheit und Erziehung bei Rousseau, im Philanthropismus und in der deutschen Klassik. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999), S. 1–18.
- BENNINGHAUS, C.: Die anderen Jugendlichen. Arbeitermädchen in der Weimarer Republik. Frankfurt/New York 1999 (a).
- BENNINGHAUS, C.: Verschlungene Pfade – Auf dem Weg zu einer Geschlechtergeschichte der Jugend. In: C. BENNINGHAUS/K. KOHTZ (Hrsg.): „Sag mir, wo die Mädchen sind ...“ Beiträge zur Geschlechtergeschichte der Jugend. Köln/Weimar/Wien 1999, S. 9–34 (b).
- BENNINGHAUS, C./KOHTZ, K. (Hrsg.): „Sag mir, wo die Mädchen sind ...“ Beiträge zur Geschlechtergeschichte der Jugend. Köln/Weimar/Wien 1999.
- BERG, CH.: Kinderwelten zwischen fürsorglicher Belagerung und Selbst-Behauptung. In: G. REISS (Hrsg.): Schule und Stadt. Lernorte, Spielräume, Schauplätze für Kinder und Jugendliche. Weinheim/München 1995, S. 27–46.
- BERND, H.: Zu den politischen Motiven bei der Gründung erster antiautoritärer Kinderläden. In: Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt a.M. 1995, S. 231–250.
- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. (Leipzig/Wien/Zürich 1925) Frankfurt a.M. 1967.
- BILSTEIN, J.: Jenseitslandschaften im pädagogischen Diesseits: Garten, Fabrik und Werkstatt. In: G. BECKER/J. BILSTEIN/E. LIEBAU (Hrsg.): Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie. Seelze-Velber 1997, S. 19–52.
- BREIDENSTEIN, G./KELLE, H.: Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim/München 1998.
- BRONFENBRENNER, U.: Zwei Welten. Kinder in USA und UdSSR. (Two Worlds of Childhood 1970) Stuttgart 1972.
- BRONFENBRENNER, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981.
- BUCHNER-FUHS, J.: Das Kinderzimmer. Historische und aktuelle Annäherungen an kindliches Wohnen. In: P. BÜCHNER/M. DU BOIS-REYMOND/J. ECARIUS/B. FUHS/H.-H. KRÜGER: Teenie-Welten. Aufwachen in drei europäischen Regionen. Opladen 1998.
- BÜCHNER, P./FUHS, B.: Kindersport. In: M. MARKEFKA/B. NAUCK (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied 1993, S. 491–500.
- BÜCHNER, P./FUHS, B.: Kinderkulturelle Praxis: Kindliche Handlungskontexte und Aktivitätsprofile im außerschulischen Lebensalltag. In: M. DU BOIS-REYMOND u.a.: Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen 1994, S. 63–136.
- BÜCHNER, P./KRÜGER, H.-H.: Schule als Lebensort von Kindern und Jugendlichen. Zur Wechselwirkung von Schule und außerschulischer Lebenswelt. In: P. BÜCHNER/B. FUHS/H.-H. KRÜGER (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen 1996, S. 201–224.
- BÜHLER, CH.: Das Seelenleben des Jugendlichen. Wien 1921.
- BUDDE, G.-F.: Auf dem Weg ins Bürgerleben. Kindheit und Erziehung in deutschen und englischen Bürgerfamilien 1840–1914. Göttingen 1994.
- CARSTENSEN, J./DÜLLO, T./RICHARTZ-SASSE, C. (Hrsg.): Zimmerwelten. Wie junge Menschen heute wohnen. Essen 2000.
- CAVALLI, A.: Zeiterfahrungen von Jugendlichen. Versuch einer Typologie. In: R. ZOLL (Hrsg.): Zerstörung und Wiederaufbau von Zeit. Frankfurt a.M. 1988, S. 387–404.
- CLEMENT, U.: Sexualität im sozialen Wandel. Eine empirische Vergleichsstudie an Studenten 1966 und 1981. Stuttgart 1986.
- COLEMAN, J.S.: Die asymmetrische Gesellschaft. Vom Aufwachen mit unpersönlichen Systemen. Weinheim/Basel 1986.
- CORSARO, W.A.: The Sociology of Childhood. Thousand Oaks. et al. 1997.
- DENCİK, L.: Modern Childhood in the Nordic Countries: „Dual Socialisation“ and its Implications. In: L. CHISHOLM/P. BÜCHNER/H.-H. KRÜGER/M. DU BOIS-REYMOND (Hrsg.): Growing Up in Europe. Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies. Berlin/New York 1995, S. 105–120.

- DEUTSCHE ZENTRALE FÜR JUGENDFÜRSORGE (Hrsg.): Handbuch für Jugendpflege. Langensalza 1913.
- DE RAS, M.: Körper, Eros und weibliche Kultur. Mädchen im Wandervogel und in der Bündischen Jugend 1900–1933. Pfaffenweiler 1988.
- DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.): Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit. München 1992.
- DE SWAAN, A.: Uitgaansbeperking en uitgaansangst. Over de verschuiving van bevelshuishouding naar onderhandelingshuishouding. In: A. DE SWAAN: De mens is de mens een zorg. Amsterdam (1982) 1982, S. 81–115.
- DU BOIS-REYMOND, M.: Der Verhandlungshaushalt im Modernisierungsprozess. In: P. BÜCHNER/M. DU BOIS-REYMOND/J. ECARIUS/B. FUHS/H.-H. KRÜGER (Hrsg.): Teenie-Welten. Aufwachsen in drei europäischen Regionen. Opladen 1998, S. 83–223.
- DU BOIS-REYMOND, M./BÜCHNER, P./KRÜGER, H.-H./ECARIUS, J./FUHS, B.: Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen 1994.
- ELKIND, D.: Das gehetzte Kind. Werden unsere Kleinen zu schnell groß? (The Hurried Child. Growing Up Too Fast Too Soon. 1981) Hamburg 1991.
- ELSCHENBROICH, D.: Kinder werden nicht geboren. Studien zur Entstehung der Kindheit. Frankfurt a.M. 1977.
- ERIKSON, E.: Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. (Identity, youth and crisis. 1968) Stuttgart 1974.
- EUROPEAN CENTRE CHILDHOOD PROGRAMME (Hrsg.): Childhood as a Social Phenomenon – An Introduction to a Series of National Reports. Eurosocial 36 (1991).
- FAULSTICH-WIELAND, H.: Koeduktion – Enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt 1991.
- FEND, H.: Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert. Frankfurt a.M. 1988.
- FEND, H.: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. Opladen 2000.
- FERCHHOFF, W.: Jugend an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. Opladen 1999.
- FLITNER, A.: Konrad, sprach die Frau Mama ... Über Erziehung und Nicht-Erziehung. München/Zürich 1982/1985.
- FLITNER, A.: Isolierung der Generationen? Über Orientierungsschwierigkeiten der heutigen Jugend. Neue Sammlung, 24 (1984), S. 345–355.
- FRIEBERTSHÄUSER, B.: Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim/München 1992.
- FRIEDERICH, G.: Das niedere Schulwesen. In: K.-E. JEISMANN/P. LUNDGREEN (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. III. 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München 1987, S. 123–151.
- FUCHS-HEINRITZ, W./KRÜGER, H.-H./ECARIUS, J./WENSIERSKI, H.-H.: Feste Fahrpläne durch die Jugendphase? Jugendbiographien heute. Opladen 1991.
- FUHS, B.: Das außerschulische Kinderleben in Ost- und Westdeutschland. Vom kindlichen Spielen zur jugendlichen Freizeitgestaltung. In: P. BÜCHNER/B. FUHS/H.-H. KRÜGER (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen 1996, S. 129–158.
- GALLAND, O.: Un nouvel age de la vie. Revue Francaise de Sociologie 31 (1990), S. 529–551.
- GENNER, A. v.: Übergangsriten. (Les rite des passage. Paris 1909) Frankfurt a.M./New York 1986.
- GIESECKE, H.: Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend. Jugendarbeit zwischen Politik und Pädagogik. München 1981.
- GILLIS, J.R.: Geschichte der Jugend. Tradition und Wandel im Verhältnis der Altersgruppen und Generationen in Europa von der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. (Youth and History. Tradition and Change in European Age Relations 1770–Present. New York 1974) Weinheim/Basel 1980.
- GÖHLICH, H.D.M.: Die pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter. Weinheim 1993.
- HAFENEGGER, B.: Jugendarbeit als Beruf. Geschichte einer Profession in Deutschland. Opladen 1992.
- HENGST, H.: Kinder an die Macht! Der Rückzug des Marktes aus dem Kindheitsprojekt der Moderne. In: H. ZEIHNER/P. BÜCHNER/J. ZINNECKER (Hrsg.): Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit. Weinheim/München 1996.
- HENGST, H./KÖHLER, M./RIEDMÜLLER, B./WAMBACH, M.M.: Kindheit als Fiktion. Frankfurt a.M. 1981.
- HENGST, H./ZEIHNER, H. (Hrsg.): Die Arbeit der Kinder. Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen. Weinheim/München 2000.

- HERRLITZ, H.-G./HOPF, W./TITZE, H.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim/München 1993.
- HERRMANN, U. (Hrsg.): „Die Bildung des Bürgers“. Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert. Weinheim/Basel 1982 (a).
- HERRMANN, U.: Pädagogische Anthropologie und die „Entdeckung“ des Kindes im Zeitalter der Aufklärung – Kindheit und Jugendalter im Werk Joachim Heinrich Campes (urspr. Neue Sammlung 1975). In: U. HERRMANN (Hrsg.): „Die Bildung des Bürgers“. Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert. Weinheim/Basel 1982, S. 178–193 (b).
- HERRMANN, U.: Die Pädagogisierung des Kinder- und Jugendlebens in Deutschland seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert. In: J. MARTIN/A. NITSCHKE (Hrsg.): Zur Sozialgeschichte der Kindheit. Freiburg/München 1986, S. 661–684.
- HERZIG, A.: Kinderarbeit in Deutschland in Manufaktur und Protofabrik (1750–1850). Archiv für Sozialgeschichte 23 (1983), S. 311–375.
- HILDENBRAND, B./LANFRANCHI, A.: Kinder im „seelischen Grenzängertum“: Das Wandern zwischen den Welten beim Verlust transitorischer Räume. In: P. DILLIG/H. SCHILLING (Hrsg.): Erziehungsberatung in der Postmoderne. Mainz 1996, S. 59–70.
- HÖHER, P.: „Der lästigen Schuljahre sind viele“. Zur Durchsetzung des regelmäßigen Schulbesuchs in ländlichen Gemeinden Westfalens im 19. Jahrhundert. Rheinisch-westfälische Zeitschrift für Volkskunde 38 (1993), S. 135–163.
- HOPPE, R.: Studien zur Geschichte der Lage des arbeitenden Kindes in Deutschland von 1700 bis zur Gegenwart. In: J. KUCZYNSKI: Die Geschichte der Lage der Arbeiter unter dem Kapitalismus. Bd. 19. Berlin 1968.
- HONIG, M.-S.: Probleme der Konstituierung einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung. Ein Überblick über Fragestellungen, Konzepte und Befunde. Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 3, S. 325–345.
- HONIG, M.-S.: Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt a.M. 1999.
- HORNSTEIN, W.: Vom „Jungen Herrn“ zum „Hoffnungsvollen Jüngling“. Wandlungen des Jugendlebens im 18. Jahrhundert. Heidelberg 1965.
- HORNSTEIN, W.: Jugendforschung und Jugendpolitik. Entwicklungen und Strukturen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Weinheim/München 1999.
- HÜFFELL, A.: Schülerbewegung 1967–1977. Erfahrungen. Portraits. Dokumente. Gießen 1978.
- HURRELMANN, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim/Basel 1986/<sup>2</sup>1995.
- JANSA, A.: Die Pädagogik der Studentenbewegung in ihrer Auswirkung auf das Generationenverhältnis und den gesellschaftlichen Umgang mit Kindern. In: K.-Ch. LINGELBACH/H. ZIMMER (Hrsg.): Das Jahrhundert des Kindes? Frankfurt a.M. 1999, S. 223–246.
- JUNGE, M.: Forever young? Junge Erwachsene in Ost- und Westdeutschland. Opladen 1995.
- KAHANE, R./RAPOPORT, T.: The Origins of Postmodern Youth. Informal Youth Movements in a comparative perspective. Berlin/New York 1997.
- KAMP, J.-M.: Kinderrepubliken. Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen. Opladen 1996.
- KANT, I.: Über Pädagogik (1803). In: I. KANT: Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung. Paderborn 1963.
- KENISTON, K.: Moral development, youthful activism and modern society. Youth and Society 1 (1969) 1, S. 110–127.
- KENISTON, K.: Youth: A „new“ stage of life. The American Scholar 39 (1970) 4, S. 631–654.
- KEY, E.: Das Jahrhundert des Kindes. Berlin 1902. Neuauflage Weinheim 1991.
- KLEINE, W./SCHULZ, N. (Hrsg.): Modernisierte Kindheit – sportliche Kindheit? Brennpunkte der Sportwissenschaft, Bd. 20. St. Augustin 1999.
- KLOCKE, A./HURRELMANN, K. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in Armut. Umgang, Auswirkungen und Konsequenzen. Opladen/Wiesbaden 1998.
- KOEBNER, T./JANZ, R.-P./TROMMLER, F.: „Mit uns zieht die neue Zeit“. Der Mythos Jugend. Frankfurt a.M. 1985.
- KÖSTER, M.: Jugend, Wohlfahrtsstaat und Gesellschaft im Wandel. Westfalen zwischen Kaiserreich und Bundesrepublik. Paderborn 1999.
- KRAFFELD, F.J.: Geschichte der Jugendarbeit. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim/Basel 1984.
- KRAUL, M.: Das deutsche Gymnasium 1780–1980. Frankfurt a.M. 1984.
- KRUMREY, H.V.: Entwicklungsstrukturen von Verhaltensstandards. Eine soziologische Prozeßanalyse auf der Grundlage deutscher Anstands- und Manierenbücher von 1870 bis 1970. Frankfurt a.M. 1984.
- LAZARSFELD, P.F.: Jugend und Beruf. Wien 1931.

- LENZ, K.: Jugend im Plural. Theoretische Grundlagen, Methodik und Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt. Opladen 1990.
- LENZEN, D.: Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten. Reinbek/Hamburg 1985.
- LESSING, H./LIEBEL, M.: Wilde Cliquen. Szenen einer anderen Arbeiterjugendbewegung. Bensheim 1981.
- LEVI, G./SCHMITT, J.-C.: Geschichte der Jugend. Bd. I: Von der Antike bis zum Absolutismus. (Histoire des jeunes en occident. Paris 1995) Frankfurt a.M. 1996.
- LINDNER, W.: Jugendprotest seit den fünfziger Jahren. Dissens und kultureller Eigensinn. Opladen 1996.
- LUHMANN, N.: Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: D. LENZEN/N. LUHMANN (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M. 1997, S. 11–29.
- MANNHEIM, K.: Über das Wesen und die Bedeutung des wirtschaftlichen Erfolgsstrebens. Ein Beitrag zur Wirtschaftssoziologie (Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik 1930). In: K. MANNHEIM: Wissenssoziologie. Neuwied 1964, S. 614–688.
- MANSEL, J./HURRELMANN, K.: Alltagsstreß bei Jugendlichen. Eine Untersuchung über Lebenschancen, Lebensrisiken und psychosoziale Befindlichkeiten im Statusübergang. München 1991.
- MANSEL, J./BRINKHOFF, K.-P. (Hrsg.): Armut im Jugendalter. Soziale Ungleichheit, Gettoisierung und die psychosozialen Folgen. Weinheim/München 1998.
- MANSEL, J./NEUBAUER, G. (Hrsg.): Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern. Opladen 1998.
- MILLER, A.: Am Anfang war Erziehung. Frankfurt a.M. 1980.
- MITTERAUER, M.: Sozialgeschichte der Jugend. Frankfurt a.M. 1986.
- MODELL, J.: Into One's Own. From Youth to Adulthood in The United States 1920–1975. Berkeley 1989.
- MOSLER, P.: Was wir wollten, was wir wurden. Studentenrevolte – zehn Jahre danach. Reinbek/Hamburg 1977.
- MUCHOW, M./MUCHOW, H.H.: Der Lebensraum des Großstadtkindes. (Hamburg 1935) Neuausgabe mit biographischem Kalender und Bibliographie Martha Muchow. Weinheim/München 1998.
- NAUCK, B.: Individualistische Erklärungsansätze in der Familienforschung. Die rational-choice-Basis von Familienökonomie, Ressourcen- und Austauschtheorien. In: R. NAVE-HERZ/M. MARKEFKA (Hrsg.): Handbuch der Familien- und Jugendforschung. Bd. I: Familienforschung. Neuwied 1989, S. 45–62.
- NITSCHKE, A.: Junge Rebellen. Mittelalter, Neuzeit, Gegenwart. Kinder verändern die Welt. München 1985.
- OELKERS, J./LEHMANN, Th.: Antipädagogik: Herausforderung und Kritik. Weinheim/Basel 1982, 21990.
- PACHARZINA, K./ALBRECHT-DÉSIRAT (Hrsg.): Konfliktfeld Kindersexualität. Sexualwissenschaftliche, institutionelle und rechtliche Aspekte der Sexualerziehung. Frankfurt a.M. 1978.
- PARSONS, T.: The Social System. New York/N.Y. 1951.
- PASQUALE, J.: Die Arbeit der Mütter. Verberuflichung und Professionalisierung moderner Mutterarbeit. Weinheim/München 1998.
- PEUKERT, D.: Die „Halbstarken“. Protestverhalten von Arbeiterjugendlichen zwischen Wilhelminischem Kaiserreich und Ära Adenauer. Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 4, S. 533–548.
- PEUKERT, D.: Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge von 1878 bis 1932. Köln 1986.
- PEUKERT, D.: Jugend zwischen Krieg und Krise. Lebenswelten von Arbeiterjungen in der Weimarer Republik. Köln 1987.
- POSTMAN, N.: Das Verschwinden der Kindheit. (The Disappearance of Childhood 1982) Frankfurt a.M. 1983.
- QVORTRUP, J.: Kolonisiert und verkannt: Schularbeit. In: H. HENGST/H. ZEIER (Hrsg.): Die Arbeit der Kinder. Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen. Weinheim/München 2000, S. 23–44.
- QVORTRUP, J./BARDY, M./SGRITTA, G./WINTERSBERGER, H. (Hrsg.): Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics. Aldershot et al. (Avebury) 1994.
- RAMMSTEDT, O.: Alltagsbewußtsein von Zeit. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 27 (1975) 1, S. 47–63.
- REICH, W.: Die sexuelle Revolution. Zur charakterlichen Selbststeuerung des Menschen (Die Sexualität im Kulturkampf. Kopenhagen: Sexpol-Verlag 1936) Frankfurt a.M. 1966.
- RERRICH, M.S.: Veränderte Elternschaft. Entwicklungen in der familialen Arbeit mit Kindern seit 1950. Soziale Welt 34 (1983) 4, S. 420–449.

- RICHTER, D. (Hrsg.): Das politische Kinderbuch. Eine aktuelle historische Dokumentation. Darmstadt/Neuwied 1973.
- RICHTER, D.: Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt a.M. 1987.
- ROHDE-DACHSER, CH.: Struktur und Methode der katholischen Sexualerziehung. Dargestellt am Beispiel katholischer Kleinschriften. Stuttgart 1970.
- ROSENBAUM, H.: Formen der Familie. Untersuchungen zum Zusammenhang von Familienverhältnissen, Sozialstruktur und sozialem Wandel in der deutschen Geschichte des 19. Jahrhunderts. Frankfurt a.M. 1982.
- ROTH, H.: Primitivpubertät und Schulzeitverlängerung. In: H. ROTH: Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration. Hannover 1961.
- ROTH, L.: Die Erfindung des Jugendlichen. München 1983.
- ROUSSEAU, J.-J.: Emile oder Über die Erziehung. (Emile ou de l'éducation 1762) Paderborn 1993.
- ROWNTREE, J./ROWNTREE, M.: Youth as a Class. International Socialist Journal (1968) 25 (Raubdruck, übersetzt).
- RUTSCHKY, K. (Hrsg.): Schwarze Pädagogik. Frankfurt a.M. 1977.
- SCHLUMBOHM, J.: Kinderstuben. Wie Kinder zu Bauern, Bürgern, Aristokraten wurden. 1700–1850. München 1983.
- SCHOENEBECK, H. v.: Der Versuch, ein kinderfreundlicher Lehrer zu sein. Ein Tagebuch. Frankfurt a.M. 1980.
- SCHWENGER, H.: Antisexuelle Propaganda. Sexualpolitik in der Kirche. (rororo sexologie) Reinbek/Hamburg 1969.
- SHORTER, E.: Jugend, Gewalt und soziale Kontrolle in drei Jahrhunderten. In: W. FERCHHOFF/T. OLK (Hrsg.): Jugend im internationalen Vergleich. Sozialhistorische und sozialkulturelle Perspektiven. Weinheim/München 1988, S. 45–51.
- SIMON, T.: Raufhändel und Randle. Sozialgeschichte aggressiver Jugendkulturen und pädagogischer Bemühungen vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Weinheim/München 1996.
- SNYDERS, G.: Die große Wende der Pädagogik. Die Entdeckung des Kindes und die Revolution der Erziehung im 17. und 18. Jahrhundert in Frankreich. Paderborn 1971.
- SPENGLER, P.: Jugendfreizeit zwischen Kommerz und Pädagogik. Empirische Studien in einer Kleinstadt (1945–1990). Weinheim 1994.
- STRATMANN, K.: „Zeit der Gärung und Zersetzung“. Arbeiterjugend im Kaiserreich zwischen Schule und Beruf. Zur berufspädagogischen Analyse einer Epoche im Umbruch. Weinheim 1992.
- SUPER, C.M./HARKNESS, S.: The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. International Journal of Behavioral Development 9 (1986), S. 545–569.
- TENFELDE, K.: Großstadtjugend in Deutschland vor 1914. Eine historisch-demographische Annäherung. In: Vierteljahresschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte 69 (1982), S. 182–218.
- TOFFLER, A.: Die dritte Welle. Perspektiven für die Gesellschaft des 21. Jahrhunderts. München 1980.
- TROTHA, T. v.: Zur Entstehung von Jugend. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 34 (1982), S. 254–277.
- TROTHA, T. v.: Kind und Familie. Von der sozialen und kulturellen Unbeständigkeit der elterlichen Kindesliebe. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 19 (1999) 3, S. 227–242.
- TRUDEWIND, C./WEGGE, J.: Anregung – Instruktion – Kontrolle: Die verschiedenen Rollen der Eltern als Lehrer. Unterrichtswissenschaft 17 (1989), S. 133–155.
- TURNER, V.: Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur. (The Ritual Process. New York 1969) Frankfurt a.M./New York 1989.
- VEBLÉN, T.: Die Theorie der feinen Leute. (The theory of leisure class. 1899) München 1957.
- VOLKMER, L.: Teenager – Ausgangspunkt medialer und ästhetischer Kommerzialisierung der Jugendphase. In: D. BAACKE/H. LIENKERT/R. SCHMÖLDERS/I. VOLKMER (Hrsg.): Jugend 1900–1970. Zwischen Selbstverfügung und Deutung. Opladen 1991, S. 142–154.
- WEBER-KELLERMANN, I.: Die Kinderstube. Frankfurt a.M./Leipzig 1991.
- WERDER, L. v.: Antiautoritäre Erziehung. In: H. EYFERTH/H.-U. OTTO/H. THIERSCH (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied/Darmstadt 1984, S. 95–98.
- WILLEMS, H.: Jugendunruhen und Protestbewegungen. Eine Studie zur Dynamik innergesellschaftlicher Konflikte in vier europäischen Ländern. Opladen 1997.
- WINN, M.: Kinder ohne Kindheit (engl.: Children without childhood 1981). Reinbek/Hamburg 1984.
- WOLFF, R.: Nach Ausschwitz. Antiautoritäre Kinderladenbewegung oder die Erziehung der Erzieher. In: E.K. BELLER (Hrsg.): Berlin und Pädagogische Reformen. Berlin 1992, S. 71–80.



- WOLSING, T.: Die Kommerzialisierung von Kindheit und Jugend. Marketing statt Pädagogik? *deutsche jugend* 39 (1991), S. 175–186.
- ZEIHER, H.: Kinder in der Gesellschaft und Kindheit in der Soziologie 16 (1996), S. 26–46.
- ZELITZER, V.: Pricing the priceless child. The changing social value of children. New York 1985.
- ZINNECKER, J.: Emanzipation der Frau und Schulausbildung. Zur schulischen Sozialisation und gesellschaftlichen Position der Frau. Weinheim/Basel 1972.
- ZINNECKER, J.: Sozialgeschichte der Mädchenbildung. Zur Kritik der Schulerziehung von Mädchen im bürgerlichen Patriarchalismus. Weinheim/Basel 1973.
- ZINNECKER, J.: Straßensozialisation. Versuch, einen unterschätzten Lernort zu thematisieren. *Zeitschrift für Pädagogik* 25 (1979), S. 727–746.
- ZINNECKER, J.: Jugend der Gegenwart – Beginn oder Ende einer historischen Epoche? In: D. BAACKE/W. HEITMEYER (Hrsg.): *Neue Widersprüche. Jugendliche in den 80er Jahren*. Weinheim/München 1985, S. 24–45 (a).
- ZINNECKER, J.: Kindheit. Erziehung. Familie. In: *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hrsg.): *Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich*. Bd. 3: *Jugend der fünfziger Jahre – heute*. Opladen 1985, S. 97–292 (b).
- ZINNECKER, J.: Jugend im Raum gesellschaftlicher Klassen. Neue Überlegungen zu einem alten Thema. In: W. HEITMEYER (Hrsg.): *Interdisziplinäre Jugendforschung. Fragestellungen, Probleme, Neuorientierungen*. Weinheim/München 1986, S. 99–132.
- ZINNECKER, J.: *Jugendkultur 1940–1985*. Opladen 1987.
- ZINNECKER, J.: Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. Kindheitsgeschichte im Prozeß der Zivilisation. In: I. BEHNKEN (Hrsg.): *Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozeß der Zivilisation*. Opladen 1990, S. 142–162 (a).
- ZINNECKER, J.: Kindheit, Jugend und soziokultureller Wandel in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsstand und begründete Annahmen über die Zukunft von Kindheit und Jugend. In: P. BÜCHNER/H.-H. KRÜGER/L. CHISHOLM (Hrsg.): *Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich. Zum Wandel der Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland und in Großbritannien*. Opladen 1990, S. 17–36 (b).
- ZINNECKER, J.: Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: W. MELZER u.a. (Hrsg.): *Osteuropäische Jugend im Wandel*. Weinheim/München 1991, S. 9–24 (a).
- ZINNECKER, J.: Zur Modernisierung von Jugend in Europa. Adoleszente Bildungsschichten im Gesellschaftsvergleich. In: A. COMBE/W. HELSPER (Hrsg.): *Hermeneutische Jugendforschung. Theoretische Konzepte und methodologische Ansätze*. Opladen 1991, S. 71–89 (b).
- ZINNECKER, J.: Kindheitsort Schule – Kindheitsort Straße. In: G. REISS (Hrsg.): *Schule und Stadt. Lernorte, Spielräume, Schauplätze für Kinder und Jugendliche*. Weinheim/München 1995, S. 47–68.
- ZINNECKER, J./STECHER, L.: Zwischen Lernerbeit und Erwerbsarbeit. Wandel und soziale Differenzierung im Bildungsmoratorium. In: R.K. SILBEREISEN/L.A. VASKOVICS/J. ZINNECKER (Hrsg.): *Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996*. Opladen 1996, S. 165–184 (a).
- ZINNECKER, J.: Kindheit in der Postmoderne. In: P. DILLIG/H. SCHILLING (Hrsg.): *Erziehungsberatung in der Postmoderne*. Mainz 1996, S. 35–58 (b).
- ZINNECKER, J.: Sorgende Beziehung zwischen Generationen im Lebensverlauf. Vorschläge zur Novellierung des pädagogischen Codes. In: D. LENZEN/N. LUHMANN (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt a.M. 1997, S. 199–227.

#### *Anschrift des Autors*

Prof. Dr. Jürgen Zinnecker, Universität-Gesamthochschule Siegen,  
 Fachbereich 2 (Erziehungswissenschaft, Psychologie),  
 Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen

# Bildungsprozesse und Lernen im Erwachsenenalter

## *Soziale Integration und Partizipation durch lebenslanges Lernen*

Einschneidende Strukturveränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft prägen das Lernen im Erwachsenenalter am Übergang zum 21. Jahrhundert. Insbesondere die seit den 70er Jahren erhobene Forderung nach lebenslangem und lebensbegleitendem Lernen wird in der europäischen bildungspolitischen Diskussion vor allem dadurch legitimiert, daß moderne Gesellschaften in ihren kulturellen, ökonomischen und politischen Leistungen auf die problemlösenden Kompetenzen angewiesen sind, die das Erziehungs- und Bildungssystem in verschiedenen Institutionen fördert und vermittelt, die heute aber auch immer häufiger in selbstorganisierten Lernprozessen angeeignet werden (vgl. BELANGER 1994; TIPPELT 1999). In bildungstheoretischen (vgl. DOHMEN 1996), in sozialisationstheoretischen (vgl. BRIM/WHEELER 1974; KOHLI 1991, S. 303f.; ARNOLD/KALTSCHMID 1986) sowie in lern- und wissenstheoretischen (vgl. FRIEDRICH/MANDL 1997, S. 237f.; REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 1997, S. 355f.) Diskursen werden die Verzahnung von Schulbildung, Berufsbildung und Erwachsenenbildung und die Durchlässigkeit von Bildungswegen analysiert.

Im folgenden wird zunächst ein strukturierender und thesenhaft zugespitzter Rückblick auf die Erwachsenenbildung des 20. Jahrhundert gegeben (1.). Dabei zeigt sich, daß unter den Imperativen der „sozialen Frage“ bereits zu Beginn die soziale und kulturelle Integration der Bevölkerung eine zentrale Herausforderung an die Erwachsenenbildung war. Nach einer Gegenüberstellung der Forderung nach lebenslangem Lernen für alle und der aktuellen Weiterbildungsbeteiligung (2.) sowie der analytischen Aufgaben- und Funktionsbeschreibung der Erwachsenenbildung (3.) werden aktuelle Notwendigkeiten zur sozialen Integration und Partizipation älterer Menschen im Bildungsbereich erörtert (4.). In der Tradition der sozial differenzierenden Bildungs- und Adressatenforschung werden dann Probleme der sozialen Integration und Partizipation sozialer Gruppen, insbesondere unterprivilegierter Gruppen, skizziert (5.). Die neuere Milieuforschung fragt danach, ob die Pluralität des Lern- und Bildungsverständnisses der Bevölkerung teilnehmerspezifische Lernkontexte erfordert (6.) und wie das lebenslange Lernen für alle zu einer realistischen Möglichkeit verbesserter sozialer Integration und kultureller Partizipation werden kann (7.).

### *1. Strukturierender Rückblick: Pluralität und soziale Frage*

Bereits seit den Anfängen der Erwachsenenbildung ließen die miteinander verflochtenen Intentionen der Aufklärung – qualifizierte Arbeitsbewältigung, kulturelle Selbstfindung, gesellschaftliche Mitgestaltung – die Beschränkungen von Lernprozessen auf die kindliche und jugendliche Lebensphase obsolet wer-

den. Beim Übergang zum 19. Jahrhundert war es die „Leserrevolution“, die die frühen kulturell integrierenden institutionellen Formen der Lesegesellschaften hervorbrachten. Die Expansion des Zeitschriftenwesens führte seit Ende des 18. Jahrhunderts zu einem sprunghaften Anstieg von Bibliotheks- und Klubräumen, denn Lesen aktivierte auch ein Kommunikationsbedürfnis, das über gepflegte Unterhaltung hinausging und auch ökonomischen und beruflichen Interessen diente (vgl. TIETGENS 1999, S. 28). Der Übergang und der Anfang des 20. Jahrhunderts ist dann bereits durch jene Pluralisierung und teilweise Zersplitterung der Erwachsenenbildung geprägt, die bis heute für diesen Bildungs- und Lernbereich typisch ist.

Erstens entfaltete sich eine bürgerlich getragene Volksbildung, die in Reaktion auf die soziale und die nationale Frage des 19. Jahrhunderts die Verbreitung allgemeiner, geistiger und sittlicher Bildung bei allen Bürgern anstrebte, die Gelegenheiten zur beruflichen Aus- und Fortbildung entwickelte, das Angebot der Volksbibliotheken verdichtete und gesellige Vergnügungen und Unterhaltungsabende veranstaltete. Die Teilhabe und Berührung der sozialen Klassen sollte letztlich die soziale und politische Integration fördern (vgl. DRÄGER 1984). Zweitens wollte der „Volksverein für das katholische Deutschland“ auf der Basis hoher moralischer Ansprüche an den Vorstellungs- und Erfahrungskreis des Arbeiters anknüpfen, was allerdings aufgrund didaktischer und personeller Probleme nur teilweise gelang. Auch hier sind die Ziele sozialer und kultureller Integration klar akzentuiert. Drittens versuchte die Arbeiterbewegung in ihren Arbeiterbildungsschulen (insbesondere in Berlin) Elementarfächer, berufliche Fächer und politische Bildung in Balance zu vermitteln. Bis zum Kriegsausbruch im Jahr 1914 schwankte die Bildungsarbeit zwischen Funktionärsschulung und Massenarbeit, zwischen Politischer Theorie und Reformpraxis, zwischen Qualifizierung und Arbeiterkultur. Die vierte Strömung der Erwachsenenbildung ging von den Universitäten aus, denn fast alle Universitäten und Technischen Hochschulen boten popularisierte Hochschulkurse an, und es gelang in erstaunlichem Umfang, kleinstädtische und proletarische Schichten anzusprechen. Es gab hier geschlechtsspezifische Besonderheiten: Die Universitätsausdehnung erreichte in kulturwissenschaftlichen und philosophischen Bereichen zahlreiche Frauen, während Frauen in naturwissenschaftlichen Feldern stark unterrepräsentiert waren (vgl. TIETGENS 1999, S. 37).

Für die Erwachsenenbildung blieben nach dem ersten Weltkrieg zunächst die Aufgaben und Probleme die gleichen: Wie kann einerseits die Integration des einzelnen durch Lernen gefördert werden, und welchen Beitrag leistet die Bildung der Erwachsenen, um andererseits die Handlungsfähigkeit des Gemeinwesens zu gewährleisten. Die demokratisch motivierte Unterstützung der Gemeinden und des Staates, die tolerant sich entfaltenden Arbeitsgemeinschaften, sicher auch die stärker betrieblich-ökonomische Zwecksetzung der Erwachsenenbildung waren für die Weimarer Zeit typisch. Zwischen 1933 und 1945 kam es zu einem grundlegenden „Kontinuitätsbruch“, und lediglich die ins Exil getriebenen Erwachsenenbildner konnten einen „geistigen Widerstand“ gegen die gleichgeschaltete, offiziell dem Amt Volksbildungswerk in der NS-Gemeinschaft „Kraft durch Freude“ unterstellte Massenbildung behaupten (FEIDEL-MERTZ 1999, S. 50). Gegen die als individualistisch, humanistisch und sozialistisch verseucht geltende plurale Erwachsenenbildung der

Weimarer Zeit wurde jenseits der klassischen Bildungseinrichtungen eine totalitäre Erwachsenenarbeit angesiedelt, die Massentourismus, ländliche Kulturarbeit sowie verordnete politische Schulung und formierte Erziehung massiv ausweitete (vgl. TENORTH 1988, S. 257). Die Lernarbeit mit Erwachsenen diente der Stabilisierung nationalsozialistischer Herrschaft, Integration war Folge von Zwang.

Eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit der faschistischen Vergangenheit fand erst in den 60er Jahren statt, der Wiederaufbau der Erwachsenenbildung nach 1945 war aber zunächst von der Idee der Alliierten geprägt, wonach die Deutschen durch „reeducation“ zu demokratischen Institutionen und Verhalten bewegt werden sollten. Durchgesetzt hat sich in Westdeutschland eher das britische Konzept der „educational reconstruction“, das die verantwortliche Mitwirkung der Deutschen beim Aufbau eines neuen demokratischen Bildungssystems einpflanzte (vgl. SIEBERT 1999, S. 55). Die Spaltung der westdeutschen und der ostdeutschen Erwachsenenbildung war schon vor der Gründung der BRD und DDR vollzogen, weil sich in Ostdeutschland demgegenüber unter sowjetischer Führung die Idee der sozialistischen Umerziehung, der besonderen Förderung der Bauern und Arbeiter und der betriebsnahen kollektiven Ausbildung realisierte. H. SIEBERT (1999) bringt die Nachkriegsentwicklung der westdeutschen Erwachsenenbildung auf den Begriff: Pluralismus und wirtschaftlicher Aufschwung in den 50er Jahren, realistische Wende und Planungseuphorie in den 60er Jahren, Verrechtlichung und Zielgruppenorientierung in den 70er Jahren, Modernisierung und Krisenstimmung in den 80er Jahren, Internationalisierung und Postmoderne in den 90er Jahren. Empirisch lassen sich diese Orientierungen insbesondere für die Volkshochschulbewegung gut untermauern (vgl. TIPPELT 1994).

Die Analyse der aktuellen Trends der Erwachsenenbildung kann sich auf diesen thesenhaft zugespitzten Rückblick stützen, die Analyse wird aber genauer, wenn sie in systematischer Perspektive die Forderungen nach lebenslangem Lernen einbezieht (vgl. KADE 1997; LENZEN 1997, S. 5f.).

## 2. Lebenslanges Lernen und Weiterbildungsbeteiligung

Lernen im Erwachsenenalter und Bildungsprozesse über die Lebensspanne werden heute einem sehr anspruchsvollen Katalog von Erwartungen ausgesetzt, denn es gilt, Bildung für alle anzubieten und selbstgesteuertes, selbstbestimmtes und kreatives Lernen für alle zu initiieren. Lernen von Erwachsenen ist in der von der UNESCO geforderten Lerngesellschaft (vgl. BELANGER 1994) auf die permanente Beratung der individualisierten Lernentscheidungen verwiesen, der Einfluß der natürlichen Lernumgebungen, auch des Arbeitsplatzes ist zu bedenken und zu nutzen, die durch die Reduktion der Lebensarbeitszeit und durch die demographische Entwicklung entstehende freie Zeit des einzelnen ist durch Lernprozesse anzuregen, kritische Lebensereignisse sind zu bearbeiten und die allgemeine und berufliche Sekundarbildung sowie die Hochschulbildung sind stärker zu vernetzen (vgl. DOHMEN 1991, 1999).

Aus *institutioneller* Perspektive basiert das Lernen im Erwachsenenalter seit den 50er Jahren auf wichtigen Ordnungsgrundsätzen der Erwachsenenbildung

bzw. Weiterbildung, wie dem Subsidiaritätsprinzip, dem Träger- und Angebotspluralismus, der Flächendeckung und der allgemeinen Zugänglichkeit der Angebote, der Freiwilligkeit der Teilnahme sowie der öffentlichen Verantwortung. Diese Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung, die das Lernen im Erwachsenenalter absichern, beruhen auf einem sich historisch herausgebildeten breiten Konsens der pluralen Träger, sind aber bislang nicht durch ein Bundesgesetz geregelt.

Aus *individueller* Perspektive haben Lern- und Bildungsprozesse über die Lebensspanne keine teleologische Struktur, denn es lassen sich keine präzisen Lern- und Erziehungsziele für ein auf den Lebenslauf gerichtetes Lernen benennen. Der Lebenslauf ist kontingent, es findet eine langsame fortschreitende Festlegung von Lebensformen statt und der Kombinationsraum von Möglichkeiten richtet sich auf eine erhoffte oder erwartete Zukunft (vgl. LUHMANN 1997, S. 11). Erwachsenenbildung wird im Kontext lebenslaufbezogener Lern- und Bildungsprozesse zu einer zeitlich begrenzten und partiellen Hilfe im immer neu beginnenden und unabschließbaren Projekt individueller Selbstbestimmung. Die nur kurz- und mittelfristigen formalen und nonformalen Weiterbildungsveranstaltungen sind im Unterschied zum Lebenslauf in hohem Maße zielorientiert und müssen gegenüber Teilnehmern und Geldgebern eine kontrollierte Zielerreichung und Qualität garantieren.

Seit langem kann man eine sehr hohe Wertschätzung von Lernen und Bildung im Erwachsenenalter konstatieren, aber gleichzeitig ist man doch auch damit konfrontiert, daß eine große Diskrepanz zwischen dieser Wertschätzung und der tatsächlichen Lernaktivität von Erwachsenen besteht. Ungefähr die Hälfte der Bevölkerung partizipiert an den expandierenden Angeboten der organisierten Erwachsenenbildung in der fortgeschrittenen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft auch heute nicht. Dies ist seit langem eine Herausforderung an das Lernen im Erwachsenenalter und berührt die wichtige Funktion der Erwachsenenbildung, auch zur sozialen Integration in einer Gesellschaft beizutragen.

Ein genauerer Blick in die klare, wenngleich sich auf relativ grobe Indikatoren stützende Weiterbildungsstatistik zeigt (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 1999, 1996, S. 13), daß die Weiterbildungsbeteiligung der 19- bis 65jährigen in Deutschland in den beiden letzten Jahrzehnten um fast 20% zunahm, so daß zum letzten Erhebungszeitpunkt im Jahre 1997 bereits 48% der deutschen Bevölkerung in den alten und den neuen Ländern zumindest an einer Bildungsveranstaltung partizipierten. Allerdings wissen wir, daß sich diese Expansion keineswegs naturwüchsig fortentwickelt und die Weiterbildungsstatistik verdeutlicht, daß nicht alle sozialen Gruppen von dieser Bildungsexpansion in gleicher Weise profitieren: Insbesondere der Bildungs- und Berufsstatus, das Geschlecht, die Region und das Alter wirken sich auf die Weiterbildungsbeteiligung aus. In dieser immer wieder ermittelten geringeren Weiterbildungsbeteiligung beispielsweise von Frauen in der beruflichen Bildung, von älteren Menschen oder der ländlichen Bevölkerung spiegeln sich noch immer Defizite der Weiterbildungsversorgung und ein eklatanter Mangel bei der Einlösung des Postulats des lebenslangen und lebensbegleitenden Lernens für alle.

### 3. Aufgaben und Legitimation des Lernens im Erwachsenenalter

Zu den wichtigsten Argumenten für das Lernen im Erwachsenenalter gehören heute folgende bildungspraktische und bildungspolitische Zweckbestimmungen (vgl. HEID 1999, S. 340):

- in der grundlegenden Bildung Erreichtes kumulativ weiterführen,
- in der grundlegenden Bildung Versäumtes nachholen,
- interindividuelle Bildungsunterschiede ausgleichen,
- im Laufe der Zeit überholte Qualifikationen durch neues Lernen ersetzen und
- durch Lernen im Erwachsenenalter Ermöglichtes oder zu Ermöglichendes in der grundlegenden Bildung einsparen.

Auf ein gravierendes Problem dieser Weiterbildungspostulate hat H. HEID (1999, S. 341f.) aufmerksam gemacht: Lernen im Erwachsenenalter kann zu einer Bagatellisierung der grundlegenden Bildung führen, obwohl wir wissen, daß Lernen im Erwachsenenalter in hohem Maße von den aufgebauten Lernmotivationen und den Lernerfolgen in der grundlegenden Bildung profitiert. Blickt man genauer auf die Ziele und Inhalte von Lernen im Erwachsenenalter, ist festzuhalten, daß trotz der durch den sozialen Wandel in der Gesellschaft ausgelösten Problemverschiebungen und den Rückbelastungen in einzelnen Teilbereichen der Erwachsenenbildung sich traditionell übergreifende Aufgaben erhalten haben: die qualifizierende, die kulturell bildende, die sozialisierende und die sozial integrierende Aufgabe des Lernens im Erwachsenenalter.

Die *qualifizierende* Aufgabe richtet sich zunehmend auf den Anspruch auf ein selbstgestaltetes und praxisnahes Lernen, denn es geht darum, die an inhaltlich anspruchsvoller Arbeit interessierten Individuen in ihrem Gestaltungswillen zu fördern und zu unterstützen. Personalentwicklung und Qualitätsmanagement sind daher die wichtigsten Stichworte, die die qualifizierenden Aufgaben des Lernens vor allem der betrieblichen Weiterbildung benennen (vgl. MEISEL 1999; TIPPELT 2000, S. 13f.). Auf der anderen Seite richten sich die Angebote des Lernens im Erwachsenenalter auch an die Opfer des Arbeitsmarktes. In der Weiterbildungsforschung mußte festgestellt werden, daß heute kein direkter kausaler Zusammenhang zwischen Lernen im Erwachsenenalter und beruflicher Sicherheit bzw. beruflichem Aufstieg besteht (vgl. NOLL 1987). Allerdings wurde das qualifizierende Lernen aus engen fachspezialisierten Bezügen im Sinne eines verengten Fachmenschentums herausgelöst, und qualifizierendes Lernen richtet sich zunehmend auf die Förderung breiter und hybrider fachlicher Kompetenzen, auf selbstverantwortliches Lernen stützende methodische Kompetenzen, auf Gruppenarbeit voraussetzende soziale Kompetenzen, auf soziale Verantwortung einschließende kooperative Kompetenzen und auch auf in modernen Arbeitsprozessen wichtige selbstreflexive individuelle Kompetenzen (vgl. ERPENBECK/HEYSE 1999). Die kompetenztheoretische Fundierung der qualifizierenden Aufgaben in der Erwachsenenbildung unterstützt ein auf Flexibilität und Mobilität gerichtetes Lernen. Dabei wird die Überwindung von „trägem Wissen“ immer bedeutsamer, denn nicht nur Wissensvermittlung, sondern auch Wissenskommunikation und Wissenstransfer sind heute tragende Begriffe des qualifizierenden beruflichen und betriebli-

chen Lernens. Individuelles und organisationales Wissensmanagement haben wesentlich die Aufgabe, aus den unendlichen Informationen die für den beruflichen und alltäglichen Kontext relevanten Wissensbestände selbständig herauszufinden (vgl. REINMANN-ROTHMEIER u.a. 1999). In der praktischen Bildungsarbeit werden deshalb offene Lernorte, die traditionsreiche Projektmethode, Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit stützende Methoden und Arbeitsgemeinschaften immer wichtiger (vgl. SIEBERT 1999). In konstruktivistischer Sicht wirkt Wissen dann nachhaltig, wenn es situiert ist, d.h. in lebensweltliche und reale Handlungskontexte eingebunden werden kann (vgl. REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 1997, S. 372f.; GERSTENMAIER 2000, S. 58).

Die *sozialisierende* Aufgabe des Lernens im Erwachsenenalter richtet sich einerseits darauf, universelle und leistungsbezogene Normen in traditionellen Institutionen und Organisationen zu fördern, andererseits wurde in jüngerer Vergangenheit immer deutlicher, daß auch selbstverantwortliche Gruppen in der sogenannten Verantwortungsgesellschaft in ihrem zivilen bürgerschaftlichen Engagement unterstützt werden müssen (vgl. ETZIONI 1997). Das Lernen bezieht also informelle Netzwerke von sozialen Gruppen mit ein. Die Kooperation von bürgerschaftlichen kooperativen Assoziationen und Selbsthilfegruppen mit ihren typischen informellen und lehrerunabhängigen Formen aktiven Lernens auf der einen Seite und den historisch gewachsenen formalen Organisationen der Erwachsenenbildung auf der anderen Seite ist insbesondere für Prozesse lebenslangen und lebensbegleitenden Lernens notwendig (vgl. DOHMEN 1997, S. 18). Die sozialisierende Aufgabe des Lernens im Erwachsenenalter zielt heute daher auf die Intensivierung der sozialen Selbstverantwortung von Individuen und Gruppen (vgl. LOSCH 1988).

Die *kulturell reproduktive* Aufgabe des Lernens im Erwachsenenalter ist auf Wertevermittlung und Auseinandersetzung mit Werten gerichtet. Humanität entwickelt sich in weltoffenen (gegen dogmatische) und international aufgeklärten (gegen partikuläre) Formen der allgemeinen Weiterbildung. Die Steigerung der Rollenübernahmefähigkeit und Empathie, das Wecken des Interesses am anderen sind Grundbegriffe einer in der Erwachsenenbildung geförderten interkulturellen Kompetenz geworden (vgl. SCHÄFFTER 1991). Die kulturell reproduktive Aufgabe des Lernens hat auch den Wertewandel zu berücksichtigen, z.B. den Wunsch, individuelle Freiheit und subjektives Beurteilungsvermögen stärker zu realisieren und gleichzeitig Sekundärtugenden wie Disziplin und Pflichterfüllung in ihrer relativen Bedeutung zu erkennen. Die kulturell bildende Aufgabe zeigt sich darin, daß Weiterbildung versucht, die Menschen für die eigene Geschichte und für andere Völker, Kulturen und Sprachen aufzuschließen. Es soll Verständnis für andere Menschen auch jenseits der nationalen Grenzen geweckt werden, für deren Sitten, Landschaften und Lebenswelten. Die Internationalisierung und Globalisierung der Moderne, wachsende gesellschaftliche Komplexität, wachsende Bürokratisierung und zunehmende Unüberschaubarkeit oder Pluralisierung haben Menschen aus festen Solidaritätsstrukturen und zweifelsfreien Normensystemen herausgelöst. Das sogenannte Unbehagen in der Moderne offenbart sich auch als Sehnsucht nach Sicherheit und Geborgenheit; gleichzeitig haben konträr hierzu grenzüberschreitende Probleme des Umweltschutzes, der internationalen Sicherheit und des Informationsaustausches alle idyllischen Wünsche nach regional parti-

kularer Abgeschlossenheit obsolet werden lassen. Weil Kooperation heute internationale Zusammenarbeit erfordert, ist es eine wichtige kulturelle Aufgabe, zur Orientierung an einer universalen Gemeinschaft beizutragen. Wenn kulturelle, politische und soziale Lebensbezüge der Nachbarn und darüber hinaus begriffen werden sollen, ist es naheliegend, organische Solidarität auf das Lernen voneinander zu gründen.

Die *sozial integrierende* Aufgabe des Lernens im Erwachsenenalter schließlich ist in besonderer Weise mit der Zielgruppen- und Adressatenorientierung der Erwachsenenbildung verbunden. Diese besagt, daß die Interessen von TeilnehmerInnen in verschiedenen Umgebungen und verschiedenen sozialen Milieus beim Lernen im Erwachsenenalter zu berücksichtigen sind. Eine falsch verstandene lebensweltorientierte Bildungsarbeit ist angebotsorientiert, und man glaubt zu wissen, was für die Teilnehmer richtig und gut ist. Sozial integrierend kann das Lernen im Erwachsenenalter aber nur dann sein, wenn man danach fragt, welche Interessen und Wünsche, also welche Nachfrage nach Lernangeboten in der Weiterbildung unter regionalen, geschlechtsspezifischen, altersbezogenen und sozialen Aspekten formuliert wird.

#### 4. Soziale Integration und Lernprozesse über die Lebensspanne

Zu einer immer wichtiger werdenden Kategorie beim Lernen im Erwachsenenalter unter dem Aspekt der sozialen Integration gehört heute das Alter (vgl. KRUSE 1999; KADE 1994). Von einem systematischen Lernen im Erwachsenenalter von älteren Menschen kann vor den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts nicht gesprochen werden. Erst nach 1970 gewinnt die Bildung älterer und betagter Menschen an Bedeutung, weil von der falschen Defizithypothese des Alterns abgerückt wird und sich die Erkenntnis durchsetzt, daß Erwachsene – trotz kognitiver Veränderungen – mit zunehmendem Alter weiterhin über Lernfähigkeit verfügen: „Die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses nimmt im Alter ab, die Lernprozesse sind störanfälliger, kurzfristig Gelerntes kann schlechter erinnert werden, im Gegensatz dazu sind früher gelernte Inhalte gut abrufbar. Das semantische Gedächtnis (in dem Inhalte mit einem höheren Komplexitäts- und Abstraktionsgrad gespeichert sind) arbeitet schlechter als das episodische Gedächtnis, in dem konkrete Inhalte – zum Beispiel konkrete Ereignisse und Situationen – gespeichert sind ... Auch im Bereich des Lernens und des Gedächtnisses finden sich zahlreiche interindividuelle Unterschiede.“ (KRUSE/RUDINGER 1997, S. 58f.) Besonders positiv wirken sich Lern- und Gedächtnisleistungen aus, die in früheren Lebensjahren erbracht worden sind, denn das Vorwissen und die Ausbildung von Lernstrategien, die in den besuchten formellen Bildungsinstitutionen und in informellen Lernsettings (in der Familie, im Beruf, in den sozialen Lebenswelten und „Milieus“) aufgebaut werden, wirken bis ins hohe Alter fort (vgl. KRUSE 1999).

Es ist aufgrund mehrerer Trends zu vermuten, daß auch im nächsten Jahrzehnt das Lernen der Älteren bedeutsamer und zu einem festen Angebotssegment der Weiterbildungsträger wird (vgl. KADE 1994):

Erstens ist mit einer weiter steigenden Lebenserwartung in unserer Gesellschaft zu rechnen. Bereits die zurückliegenden demographischen Entwicklun-



gen und auch die vorliegenden Prognosen weisen darauf hin, daß der Anteil Älterer an der gesamten Bevölkerung in den nächsten 30 Jahren weiter wachsen wird und daß dabei auch der Anteil der Ältesten (der über 75jährigen) stark ansteigt. Zweitens erfreut sich diese wachsende Gruppe der über 60- und der über 75jährigen im Vergleich zu früheren Generationen eines besseren Gesundheitszustands, so daß heute nicht nur die jungen Alten (die 60- bis 70jährigen), sondern auch die über 70jährigen an organisierten Lernangeboten teilnehmen. Drittens wirkt sich zunehmend das in unserer Gesellschaft steigende Schul- und Ausbildungsniveau der Bevölkerung beim Lernen im Erwachsenenalter aus. Abgestuft nach Jahrgangsgruppen kommt dieser Bildungseinfluss bei jüngeren Rentnern, bei Frührentnern und vor allem bei älteren Arbeitnehmern zunehmend zur Geltung. Immer häufiger verfügen diese älteren Menschen über zurückliegende intensive Bildungs- und Weiterbildungserfahrungen, sind an das Lernen gewöhnt, so daß sich die Gruppe der bildungsfernen Älteren langsam abbaut. Auch die Medienangebote machen sich neben den Schul-, Ausbildungs- und Weiterbildungserfahrungen bemerkbar und können das Lernen im Erwachsenenalter anregen. Dieser Einfluss des wachsenden Bildungsniveaus und der Bildungsexpansion wird sich gerade in den nächsten Jahrzehnten bei der Weiterbildungsnachfrage und damit beim organisierten Lernen der Erwachsenenbildung immer deutlicher auswirken. Letztlich ist bei der älteren Generation auch ein Bewußtseinswandel festzustellen, denn immer weniger ältere Menschen identifizieren sich mit einem Defizitmodell vom Alter, das die Älteren pauschal als hilfsbedürftig, krank oder zurückgezogen stigmatisiert (vgl. KRUSE 1999).

In der erwachsenenpädagogischen Forschung ist seit den grundlegenden Arbeiten von E. ERIKSON (1966) anerkannt, daß die ontogenetische Entwicklung ein lebenslanger Prozeß ist. Keine Altersstufe monopolisiert die menschliche Entwicklung, denn über die gesamte Lebensspanne können kontinuierliche und kumulative, aber auch überraschende und diskontinuierliche Lernprozesse auftreten. Während sich ERIKSON noch vornehmlich der Krisenbewältigung über die Lebensspanne widmete, hebt die moderne Lern- und Entwicklungsforschung die Multidirektionalität ontogenetischer Veränderung hervor. In neueren Studien (vgl. BALTES 1997, S. 197f.) wird ein Wechselspiel von Autonomie und Abhängigkeit konstatiert, so daß bei den Älteren eine Dynamik zwischen Wachstum, Aufrechterhaltung und Verlustregulierung im Lebensverlauf zu beobachten ist. Entwicklung ist also keinesfalls nur immer Zuwachs an Kapazität oder Zuwachs im Sinne höherer Effizienz. Während in der ersten Lebenshälfte das Hauptziel des Lernens darin besteht, ein hohes Maß an Autonomie zu erreichen, wird es im fortgeschrittenen Alter immer wichtiger, kreativ und produktiv mit Abhängigkeiten und Unselbständigkeiten umzugehen. Die Prävention gegen Abhängigkeit ist eines der wichtigen Ziele des Lernens im höheren Erwachsenenalter, denn die Erhaltung von Kompetenz sichert das Zusammenspiel von Leistungsfähigkeit und persönlichem Wachstum. Für die Erwachsenenbildung ist aus diesen pädagogisch-psychologischen und entwicklungspsychologischen Arbeiten die Erkenntnis der hohen Veränderbarkeit und Plastizität menschlicher Entwicklung auch im mittleren und höheren Erwachsenenalter sehr wichtig (vgl. TIPPELT 1999, S. 335). Die konkreten Lernbemühungen und der Entwicklungsverlauf wiederum variieren in starker Abhängig-

keit von der Lebenslage, und im historischen Kontext ist festzuhalten, daß die altersbedingte Entwicklung und die Möglichkeiten des lebenslangen Lernens stark von den soziokulturellen Bedingungen geschichtlicher Epochen und dem spezifischen Zeitverlauf geprägt sind. Dies konnte die Lebensverlaufsforschung klar zum Ausdruck bringen.

Die soziologisch orientierte Lebensverlaufsforschung hat aufzeigen können, daß institutionelle Vorgaben die Lebenslagen und die individuellen Lebensläufe prägen (MAYER 1990). Gesellschaftliche Entwicklungen, gerade wenn sie Brüche zeigen, hinterlassen auf der Ebene individueller Lebensverläufe Spuren und prägen die Anlässe für das Lernen im Erwachsenenalter.

Ein Beispiel: Trotz der Verschiedenheit der Teilnehmer/-innen in der Erwachsenenbildung gibt es Gemeinsamkeiten, die sich aus den Generationenerfahrungen der jeweiligen Altersgruppe ergeben. Diese Gemeinsamkeiten resultieren aus einem „kollektiven Kohortenschicksal“, das – folgt man der Lebensverlaufsforschung – auch die individuellen Lebensläufe und damit die individuell formulierten Ziele und Wünsche an das Lernen im Erwachsenenalter prägt. In bezug auf die kollektive Kohortenerfahrung lassen sich unter Berücksichtigung empirischer Ergebnisse beispielsweise für die zwischen 1920 und 1940 Geborenen einige der in der eingangs (1.) rückblickenden Skizze formulierten Feststellungen konkretisieren:

Die Kinderzahl dieser Altersgruppen ist im Vergleich zu den heute üblichen Geburtenzahlen noch deutlich höher. Die Bildungsexpansion, die ihre Kinder bereits erfaßte, führte dazu, daß die Kinder als frühe Mitverdiener zum Haushaltseinkommen nicht zur Verfügung standen. Finanzielle Belastungen sind daher ein beschränkender Faktor des Lernens im Erwachsenenalter. Die genannten Jahrgänge mußten nach dem Krieg erst eine neue materielle Basis für eine Familiengründung schaffen, so daß sich manche Heirat verzögerte. Die Konzepte der Partnerschaft waren noch überwiegend am traditionellen Rollenbild weiblicher und männlicher „Normalbiographien“ ausgerichtet, was zur Benachteiligung von Frauen in der beruflichen Weiterbildung beitrug – ein Trend, der sich erst in den letzten zwei Jahrzehnten abschwächte. Die Akzeptanz weiblicher Berufstätigkeit nahm zwar bereits in dieser Altersgruppe zu, aber viele Frauen mußten berufliche Tätigkeiten mit niedrigem Status verrichten, so daß es für Frauen dieser Altersgruppe eher selten möglich war, Identität im Erwerbsleben zu entfalten. Sie waren noch stark auf die Familie und den Haushalt als ihre „eigentlichen“ Wirkungsgebiete verwiesen, was auch ihre Bildungsinteressen prägte. Viele dieser Generation sind ohne väterliche Erziehung groß geworden, auch ist der Anteil der Waisen in dieser Altersgruppe besonders hoch. In der Schule wurden die heute „jungen Alten“ während der Nazizeit politisch indoktriniert. Nach dem Kriege mußte diese Generation mit Hilfe politischer „reeducation“ eine neue demokratische Identität aufbauen. Die Schul- und Berufskarrieren waren aufgrund der gesellschaftlichen Umbruchsituation bei vielen gestört, das Bildungs- und Ausbildungsniveau lag im Vergleich zu heute im Bevölkerungsdurchschnitt deutlich niedriger. Mancher wurde aus einer normalen Bahn geworfen und mußte sich auch durch Bildung und Ausbildung neu orientieren. Auch in der Nachkriegszeit erlebten viele dieser Altersgruppe körperliche Entbehrungen am eigenen Leibe, erlebten Arbeitslosigkeit und marginale Beschäftigungen. Im Ausbildungs- oder Berufsbe-

reich, aber auch in der Familie und im Freundeskreis wurde eine Neustrukturierung des Lebens notwendig. Typisch sind der häufige Wechsel der beruflichen und betrieblichen Stellung, ausgeprägte innerbetriebliche Karrieren und ein häufiger Wechsel von Arbeiterpositionen in Angestellten- und Beamtenpositionen. Berufliche Weiterbildung eröffnete daher beruflichen und sozialen Aufstieg. Der finanzielle Druck, das materielle Streben, die Fortschritte bei der Erwerbstätigkeit und der wirtschaftliche Aufstieg ließen wenig Zeit für Muße und frei gestaltbare Zeit. Für viele war Freizeit mit privatem Rückzug verbunden, die Medien wurden „das Fenster zur Welt“, nicht die öffentliche Weiterbildung. Eigentum galt dieser Generation als Sicherheit und war zugleich statuserhöhend. Viele Personen dieser Jahrgänge gingen nach dem Krieg beim Aufbau ihrer Existenz daher bei der Eigentumbildung erhebliche finanzielle Verpflichtungen ein, die ihnen viele Jahre und Jahrzehnte einen entbehrensreichen und stark auf die berufliche und materielle Stabilisierung gerichteten Alltag abverlangten. Darunter litt – anfangs auch bei den Frauen – die Partizipation an der allgemeinen Weiterbildung. Im Vergleich zu den Nachkriegsgenerationen erfolgten das Lernen und die Aneignung von Wissen häufiger praxisnah und erfahrungsorientiert. Viele Qualifikationen wurden nicht in der Erstausbildung, sondern über berufliche Fortbildung erworben. Ein früher Ruhestand wird von den einen als eine wohlverdiente Pause von einem anstrengenden Arbeitsleben empfunden, der endlich Zeit dafür läßt, Dinge zu tun, die man schon immer tun wollte – darunter auch eine erweiterte kulturelle Bildungspartizipation. Die anderen sehen darin kein Geschenk, sondern einen Verlust an Verantwortung und eine damit verbundene Unterforderung („disengagement“). Für beide in dieser Weise grob unterschiedenen Gruppen ist es wichtig, dem Verlust der Erwerbsrolle durch neue befriedigende Rollen zu begegnen, wozu das Lernen im höheren Erwachsenenalter einen Beitrag leistet.

Mit der Zugehörigkeit zu Generationen, Kohorten und Altersgruppen sind also besondere Berufs- und Lebenschancen sowie besondere Problembelastungen verbunden, die die sozial integrierende Funktion der Erwachsenenbildung herausfordern.

Die konkrete Bildungsarbeit kann sich selbstverständlich nicht nur und auch nicht in erster Linie an kohortenspezifischen Erfahrungen ausrichten, sondern wird sich an den Verschiedenheiten der Zielgruppen und der einzelnen Gruppenteilnehmer orientieren müssen. Wie ist eine Orientierung an den Interessen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen aber zu gewährleisten?

Im folgenden muß dieses sehr breite Problem- und Forschungsfeld weiter eingeeengt werden. Angeregt durch die für die Erwachsenenbildung und die Bildungsforschung auch heute noch faszinierende Göttingen-Studie (vgl. STRZELEWICZ u.a. 1966) und die Oldenburg-Studie (vgl. SCHULENBERG u.a. 1978), die zu Recht als Leitstudien der Erwachsenenbildung bezeichnet werden (vgl. SCHLUTZ 1992), sollen einige Ergebnisse der sozial differenzierenden Bildungsforschung diskutiert werden.

## 5. Soziale Ungleichheit in der traditionellen Adressatenforschung

Der Zusammenhang von sozialer Lage und Bildung, insbesondere von sozialer Lage und Erwachsenenbildung wurde seit langem analysiert: Die Tradition von sozial differenzierenden Bildungsstudien, die wir in der Weiterbildung der Adressatenforschung zuordnen, geht mit ihren Pionierarbeiten bis zur Jahrhundertwende zurück. Diese Forschungsrichtung unterstützt die eingangs hervor gehobene Integrationsfunktion der Erwachsenenbildung und fragt bereits am Übergang zum 20. Jahrhundert nach erweiterten Partizipationschancen verschiedener Bevölkerungsgruppen (vgl. BARZ 1999; TIPPELT 1999). Hierzu einige wissenschaftshistorische Anmerkungen:

Die Integration von Teilnehmern in Erwachsenenbildungsveranstaltungen war schon im Jahre 1895 in Wien ein Forschungsproblem. Man sammelte systematisch Zahlenmaterial zu Veranstaltungsthemen, Hörerzahlen nach Alter und Geschlecht und ab 1898 auch zum sozialen Hintergrund der Hörschaft. L.M. HARTMANN, Mitinitiator der Wiener Universitätsausdehnungsbewegung, versuchte auf diese Weise, Hörerinteressen und Teilnahmemotive zu erschließen, um dann durch ein neues Weiterbildungsangebot neue Teilnehmer zu gewinnen. Er setzte sich damit in Widerspruch zur Mehrheit seiner Mitstreiter in der österreichischen Volksbildungsbewegung, weil diese ihre Bildungsaufgaben darin sahen, „in einen objektiven Kosmos der Wissenschaften einzuführen“ (VOGEL 1959, S. 63). HARTMANNs frühes Interesse am Teilnehmer markiert die „Entdeckung des Adressaten“ und bedeutet zugleich den Beginn der Teilnehmerforschung in der Erwachsenenbildung. Dies paßt zur später erhobenen Forderung R. VON ERDBERGS (1921), Teilnehmerorientierung zu praktizieren und die „inneren seelischen und geistigen Dispositionen“ der Teilnehmer bei der Bildungsarbeit zu berücksichtigen. V. ENGELHARDT (1926) formulierte Interessenprofile einzelner Berufsgruppen, indem er Bildungsveranstaltungen von über vierzig Berufsgruppen auswertete. Eines seiner wichtigsten Ergebnisse ist – bei der Dominanz der Frauen in der allgemeinen Weiterbildung – auch heute noch diskutierbar: „Die Interessenverteilung bei Frauen entspricht dem, in bürgerlichen Kreisen geltenden Idealen der allgemeinen Bildung, ganz gleichgültig, ob es sich um proletarische oder bürgerliche Frauen, Arbeiterinnen, Angestellte oder Hausfrauen handelt ... Die Interessenverteilung des Mannes unterscheidet sich von derjenigen der Frau durch die viel geringere Rolle, welche literarisch-ästhetische Fächer spielen, und durch den viel größeren Einfluß, den Beruf- und Klassenlage des Mannes ausüben.“ (ENGELHARDT 1926, S. 32f.) Auch die ersten Typologien der Kursteilnehmer in der Erwachsenenbildung sind auf diese Studien zurückzuführen, denn ENGELHARDT unterscheidet den Typus des Fachmenschen, des politischen Menschen, des ästhetisch-literarischen Menschen und einen inhomogenen Typus (sozusagen als Restkategorie). Auch W. HOFFMANN (1930) sieht in seiner grundsätzlichen Betrachtung über „Individuum und Typus als Gegenstand der Leserkunde“ trotz aller Pluralisierungstrends als praxisnahe Forschungsaufgabe, die Vielheit der Erscheinungen nach ihren typischen Merkmalen zu ordnen. Ende der 20er Jahre führte L. RADERMACHER (1932) eine kreative Fragekartenaktion bei Besuchern des Wiener Volksheims, der damals größten weltanschaulich neutralen Volksbildungseinrichtung Wiens, durch und kam zu dem überraschenden Ergebnis, „daß die Besucher des Volksheims im

wesentlichen aus den nicht gebildeten Schichten der Bevölkerung stammten, wobei ‚nicht gebildet‘ eine Beschränkung des Schulbesuchs auf Volks- und Bürgerschule ausdrücken soll“ (RADERMACHER 1932, S. 476). Eine kompensatorische Leistung der Volksbildung, die die soziale Integration benachteiligter Gruppen fördert, schien nachweisbar. Allerdings ermittelte RADERMACHER auch typische Differenzen zwischen Frauen und Männern, denn diese interessieren sich zwar ungefähr gleich stark: „zunächst für die uneigentlichen Bildungsfächer (Sprachen und grundlegende Kurse) und danach für die geisteswissenschaftliche Wissensgruppe (Philosophie, Psychologie, Geschichte usw.). Von hier ab wendet sich aber das Interesse der Männer deutlich den Naturwissenschaften ... zu, auf die erst in einigem Abstand die Literatur und Kunst, Medizin und Zeichnen folgen. Das Hauptinteresse der Frauen dagegen gilt nach der Philosophie zunächst der Literatur und Kunst, und erst an vorletzter Stelle der Skala stehen die Naturwissenschaften.“ (Ebd., S. 470) Die von RADERMACHER entwickelte Lern- und Bildungstypologie kann teilnehmerorientiertes Lernen und damit sozial integrierendes Lernen stärken: „Die männlichen Berufsgruppen ... suchen dort zweierlei: sie wollen einerseits Bildungslücken schließen, die innerhalb ihres Arbeits- und Lebensbereichs stören, und sie wollen andererseits Bildungsneuland erobern, das über ihren aktuellen Arbeits- und Lebensbereich hinausgeht. Nach der Art der zu schließenden Bildungslücken lassen sich zwei Hauptschichten von Volkshöhrern unterscheiden, der H-Typus und der A-Typus, so bezeichnet nach der Tatsache, daß der erste am deutlichsten durch die Handarbeiter, der andere durch die Angestellten repräsentiert wird. Der H-Typus hat elementare Bildungsgrundlagen nachzuholen oder zu festigen (elementares Rechnen, Schreiben, Lesen), während für den A-Typus, dem die elementaren Fächer selbstverständlich geläufig sein müssen, die Fremdsprachen eine solche Bildungslücke darzustellen scheinen.“ (Ebd., S. 482)

Eine sensible, Teilnehmermotive erschließende Adressatenforschung hat in einer totalitären Gesellschaft keinen Platz. Daher erfolgte erst in den 50er Jahren eine Fortsetzung dieser Tradition. Beispielsweise ermittelte H.-O. RITZ (1957) mit Hilfe der Hörerstatistik der VHS Wuppertal in den 50er Jahren die „Bildungsinteressen der sozialen Schichten“, wobei er sich stark alters- und geschlechtsspezifischen Interessenschwerpunkten zuwandte. An den damals gängigen Modellen sozialer Differenzierung bemängelt RITZ deren ungenaue Kategorien insbesondere für jene Gruppe, die noch nicht oder nicht mehr im Erwerbsleben steht. Zutreffend war seine einfache, aber wichtige Einsicht, daß bei Hausfrauen, aber auch bei Rentnern oder Schülern und Studenten nicht davon ausgegangen werden kann, daß sie in sozialer Hinsicht aus einer einheitlichen Schicht stammen. In seiner Zusammenfassung hält RITZ weitsichtig den für die Aufgabe sozialer Intergration wichtigen Befund fest: „Die höheren Schichten der Angestellten, der Beamten und Selbständigen weisen eine beachtliche innere Verwandtschaft ihrer Interessen auf. Sie bevorzugen deutlich den ästhetisch-künstlerischen Bereich, lehnen Berufswissen, Englisch und Französisch ab, beschäftigen sich aber mit Vorliebe mit sonstigen Fremdsprachen wie Italienisch, Spanisch, Portugiesisch usw. Naturwissenschaften lehnen sie ab, ebenso Gesellschaftskunde.“ (RITZ 1957, S. 210)

Nach weiteren Hörerbefragungen beispielsweise an der VHS Dortmund (vgl. GÖTTE 1959) wurden einige Studien durchgeführt, die sich im Rückblick

als moderne Pionierarbeiten der empirischen Adressatenforschung bezeichnen lassen (SCHULENBERG 1957). Ein im Kontext sozialer Integration bis heute relevantes Hauptergebnis besteht darin, daß eine große Diskrepanz zwischen der großen Wertschätzung von Bildung und auch Weiterbildung an sich und einer nur sehr schwach ausgeprägten faktischen Bildungsaktivität besteht. Auch wenn die faktische Bildungsaktivität seit den 70er Jahren erheblich stärker wurde (siehe oben, immerhin hat sich die Weiterbildungsquote in 20 Jahren verdoppelt), besteht diese Diskrepanz von äußerst hoher Wertschätzung und deutlich zurückhaltenderer individueller Bildungspraxis bis heute weiter (vgl. FRIEBEL u.a. 1994; BARZ/TIPPELT 1998; Bundesministerium für Bildung und Forschung 1996).

In der Göttinger Studie werden mehrere Erhebungen aufeinander bezogen, u.a. geht es dabei darum, empirisch zu überprüfen, welche Vorstellungen die deutsche Bevölkerung mit dem Wort Bildung verbindet, wozu sie verhilft oder was einen Menschen, den man für gebildet hält, auszeichnet (vgl. STRZELEWICZ u.a. 1966, S. 39). Schon in der ideengeschichtlichen und sozialhistorischen Einleitung dieser Studie führt STRZELEWICZ eine für die Ergebnisinterpretation wichtige Unterscheidung ein. Die Mehrdeutigkeit des Bildungsbegriffs oszilliere zwischen den Polen eines romantischen Innerlichkeitsideals und der äußerlichen Rollenzuweisung im Rahmen der gesellschaftlichen Statushierarchie: „Auf der einen Seite ist Bildung zum Merkmal einer Statushierarchie oder eines Rollensystems geworden. Auf der anderen Seite erschien Bildung als persönliche Ausformung, die von Charakter zeugte, von geistigen Voraussetzungen oder der Gunst anderer Bedingungen abzuhängen schien und nichts mit gesellschaftlichen Unterschieden zu tun hatte. In dieser Antinomie zwischen einer sozial-differenzierenden Deutung und einer personal- oder charakterlich-differenzierenden Deutung des Bildungsbegriffs ... versteckt sich aber gleichzeitig auch die Spannung zwischen einer der Demokratisierung verbundenen und einer von ihr abgewandten Haltung.“ (STRZELEWICZ u.a. 1966, S. 31)

Beim sozial-differenzierenden Syndrom, das unteren sozialen Schichten zugeordnet wurde, lagen die Akzente auf Merkmalen wie Schulbildung, soziale Position, gutes Benehmen und Wissensumfang, beim personal-differenzierenden Syndrom der gehobenen Schichten dagegen lagen die Schwerpunkte im Sozialverhalten, bei der Ausbildung von Toleranz und einer „Gruppengesinnung“. Auch hinsichtlich der Weiterbildungsaktivitäten selbst formulierte die Göttinger Studie zum ersten Mal das Bild von der Weiterbildungsschere: Je höher das formale Niveau des erreichten Schulabschlusses und je länger der Schulbesuch ist, um so größer die Neigung und Eignung für das Weiterlernen im Erwachsenenalter (vgl. STRZELEWICZ 1973, S. 153). Beim organisierten Lernen im Erwachsenenalter in bezug auf die Teilnahme am Angebot der VHS wird idealtypisch unterschieden: „Mit hoher Wahrscheinlichkeit ist aktiver Volkshochschulbesuch zu erwarten bei einem Angestellten: Anfang 20, ledig, Abitur, dissident (verstanden nicht im politischen Sinne, sondern als Nichtmitglied der katholischen oder protestantischen Kirche), in wirtschaftlich guten Verhältnissen und in Berlin lebend. Dagegen ist mit geringerer Wahrscheinlichkeit aktiver Volkshochschulbesuch zu erwarten bei einer Arbeiterin: Ende 50, verwitwet, Volksschule, katholisch, mit geringem Lohn, in einem Dorf in Rheinland-Pfalz lebend.“ (Ebd., S. 182)

Die Oldenburg-Studie (vgl. SCHULENBERG u.a. 1978, 1979) versuchte, die sozialen Determinanten (beispielsweise Beruf, familiäre Situation) für das organisierte Lernen im Erwachsenenalter näher zu bestimmen. Im Vergleich zur Göttinger Studie wurde eine starke Verschiebung in den Bildungsvorstellungen deutlich: Antworten, die personale, affektive oder charakterliche Dimensionen zur Kennzeichnung eines gebildeten Menschen hervorheben, wurden seltener (der Rückgang von 43% auf 18%), dagegen wurde Bildung nun stärker als ein formales Vermögen aufgefaßt, das als Instrument für bestimmte Zwecke erworben und verwertet werden kann (von 50% auf 71%). Die Gliederung nach typischen Lebenslagen (vgl. SCHULENBERG u.a. 1979, S. 12) kann als ein erster Schritt zur Überwindung des damals geläufigen klassischen Schichtmodells der sozialen Differenzierungen angesehen werden. Der Oldenburg-Studie lagen Sozialschichten zugrunde, die „zwar den herkömmlichen Schichtungsschemata ähneln, aber bewußt nicht von Kennzeichnungen der Über- und Unterordnung“, sondern von grundlegenden sozialen Lebensumständen ausgehen (ebd., S. 13). Diese Studie kann in mancher Hinsicht als ein Vorgriff auf aktuelle Milieukonzepte in der Bildungs- bzw. Weiterbildungsforschung verstanden werden, und sie kann darüber hinaus Aussagen über die intergenerationale Schichtmobilität und den Einfluß des Elternhauses auf die Bildungsbereitschaft machen: „Es zeigt sich, daß in allen Sozialschichten die Befragten, deren Väter Arbeiter oder Landwirte waren, einen geringeren Index für Bildungsbereitschaft erreichen als die Befragten, deren Väter Angestellte, Beamte oder Selbständige waren. In der Bildungsbereitschaft der Erwachsenen wirkt also das Milieu der Herkunftsfamilie nach.“ (Ebd., S. 25) Interessant auch der Hinweis, daß der Bildungsabschluß für das Lernen im Erwachsenenalter wichtiger ist als die komplexer definierte Schichtzugehörigkeit. Teilweise als Replikation der Göttinger Studie angelegt, wird das anschauliche Bild von der Weiterbildungsschere bestätigt, und es kann aufgezeigt werden, daß die Wertschätzung der Weiterbildung und die tatsächliche Teilnahme stark auseinanderklaffen. Dabei verstärkt sich dieser Widerspruch zwischen Image und Lernverhalten ebenfalls scherenartig bei ungünstigen sozialen Faktoren. Immer geht es hierbei um organisiertes Lernen.

## *6. Soziale Milieuforschung und soziale Integration*

Die neuere Zielgruppen- und Adressatenforschung (vgl. BARZ 1999) kann an diese zurückliegenden Studien anknüpfen, insbesondere an jene aktuellen Analysen, denen das neuere Modell sozialer Milieus zugrunde liegt.

Die Milieuforschung interessiert sich für soziale Ungleichheit, berücksichtigt aber, daß sich in den letzten Jahren in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften die Erkenntnis durchsetzte, daß eine am Schicht- oder Klassenmodell orientierte Sozialstrukturanalyse älterer Prägung immer weniger ein ausreichendes Instrument zur Beschreibung gesellschaftlicher Teilgruppen liefern kann (vgl. MÜLLER 1992; HRADIL 1987, 1992, 1994). Das kontinuierliche Anknüpfen an die durch die soziale Frage inspirierten Klassen- und Schichtkonzepte beim Übergang zum 20. Jahrhundert ist nicht möglich. Den neueren Entwürfen gemeinsam ist das Anliegen, den sozialen Raum nicht mehr allein

durch sozioökonomische Determinanten zu strukturieren, sondern die durch Kategorien des Lebensstils und durch soziokulturelle und sozioästhetische Gemeinsamkeiten definierten sozialen Milieus stärker zu berücksichtigen (vgl. MÜLLER 1992). Anregend sind in diesem Zusammenhang die Analysen P. BOURDIEUS (1982), der die symbolischen Konkurrenzkämpfe um stilistische Exklusivität, in denen sich die jeweiligen Gruppen gemäß ihrer Teilhabe an den ökonomischen und kulturellen Ressourcen profilieren, analysiert. Letztlich stellen bei BOURDIEU die Einbeziehung der ästhetischen Dimension und die damit verbundenen Differenzierungsmöglichkeiten eine Erweiterung, aber keine Infragestellung der traditionellen Schicht- und Klassentheorie dar. Der Kulturosoziologe G. SCHULZE, der die Erlebniskomponente als Strukturmerkmal sozialer Ungleichheit einbezieht und damit Geschmacksfragen eine ganz eigenständige Rolle bei der Gruppenbildung zuweist, unterscheidet sich hier grundsätzlich. Für SCHULZE hat sich die Ästhetik vollständig von der Ökonomie emanzipiert, die wichtigsten Milieudeterminanten sind bei ihm nur noch das Alter und das Bildungsniveau. Auf dieser Basis beschreibt er das Niveaumilieu, das Integrationsmilieu, das Harmoniemilieu, das Selbstverwirklichungsmilieu und das Unterhaltungsmilieu. Im Gegensatz hierzu liegt die Basis der milieuorientierten Sozialstrukturanalyse in neueren Arbeiten darin, bei der Großgruppenbildung und Milieukonstruktion sowohl die soziale Lage als auch die alltagsästhetischen Lebensstile zu berücksichtigen. Darüber hinaus gehen in die Milieudiagnose grundlegende Wertorientierungen ebenso wie Alltagsroutinen, Wunsch- und Leitbilder, Ängste und Zukunftserwartungen ein. Die grundlegende Definition sozialer Milieus allerdings bleibt: Soziale Milieus fassen Menschen zusammen, die sich in Lebensstil und Lebensführung zumindest ähneln, also in gewisser Hinsicht Einheiten innerhalb der Gesellschaft bilden (vgl. HRADIL 1992; MÜLLER 1992). Im Gegensatz zu sozialen Schichten lassen sich soziale Milieus nicht nur nach Berufsstatus, Bildungsabschluß und Einkommen hierarchisch ordnen, sondern sie stehen auch horizontal nebeneinander, wenn man Wertewandel, Lebensziele und Lebensstile als Unterscheidungsmerkmale berücksichtigt. Es ist davon auszugehen, daß die sozialen Milieus jeweils besondere Interessen im Bildungsbereich haben und daß sie lebenslanges Lernen sehr unterschiedlich auffassen. Die Milieu- und Lebensstilsforschung kann einerseits Behauptungen von einer Entstrukturierung oder gar Auflösung hierarchischer Sozialstrukturen widerlegen, ohne andererseits die Individualisierung von Lebensläufen in Frage zu stellen. Sie weist auf unterschiedliche soziale Lagen hin, arbeitet milieuspezifische Differenzierungen im Bildungsbereich heraus, liefert damit aber wichtige Hinweise für die soziale Integration im Erwachsenenalter.

Milieuforschung hat praktische Konsequenzen für die Bildungsarbeit. In einer auf die politische Bildung bezogenen Studie wurde gefolgert, daß sich tief in den Grundorientierungen und Erlebnisweisen des sozialen Milieus verankerte Barrieren nicht einfach durch die Verknüpfung unterschiedlicher Lebenswelten im gemeinsamen Seminardiskurs überwinden lassen, seien sie sozial-emanzipatorisch auch noch so gut gemeint. „Politische Bildung muß zunächst dort ansetzen, wo die sozial-ästhetische Segmentierung der Gesellschaft ihre Alltagswirksamkeit am nachhaltigsten entfaltet, nämlich an den unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Kommunikationsmustern, alltagsästhetischen Emp-



findungen und bevorzugten Erlebnisweisen des Sozialmilieus.“ (FLAIG/MEYER/UELTZHÖFFER 1993, S. 163)

In einer eigenen qualitativen Studie haben wir in Freiburg in Anlehnung an die Göttinger und die Oldenburger Studie das Bildungsverständnis von über hundert Frauen erhoben und auf der Basis subjektiver Konstruktionen zur eigenen Bildungsbiographie, zu aktuellen Weiterbildungsinteressen und den Assoziationen zu Bildung und Schule milieuspezifische und milieuübergreifende Dimensionen für Bildungs- und Lernprozesse über die Lebensspanne gewonnen. In einer vergleichend angelegten Studie stellt H. BARZ (1999) fest, daß sich bei Frauen und Männern für die Milieudifferenzierung insbesondere sechs Dimensionen als besonders bedeutsam erweisen: Schulbildung und Zertifikate, Wissensvorrat, Herzensbildung und Lebenserfahrung, Umgangsformen und Distinktion, Selbstverwirklichung sowie Orientierung in der Welt der Gegenwart. Der jeweilige milieuspezifische Bildungsbegriff, die Schulerinnerungen und die familialen Erziehungs- und Sozialisationserfahrungen wirken sich bei Männern und Frauen aller sozialen Milieus auf deren Weiterbildungsinteressen aus. Nimmt man die aktuelle bildungspolitische Forderung zum lebenslangen Lernen aller sozialer Gruppen ernst, müßte es unter dem Anspruch sozialer Integration auch gelingen, die folgenden drei Milieus anzusprechen: das traditionslose Milieu, das traditionelle Arbeitermilieu und das hedonistische Milieu.

Im *traditionslosen Arbeitermilieu* ist der Anschluß an die organisierte Weiterbildung bislang nicht gelungen. Erfahrungen in der organisierten beruflichen oder allgemeinen Weiterbildung lagen kaum vor, und eine freiwillige Partizipation war nicht festzustellen. Dies hat einerseits mit einem sehr engen finanziellen Budget zu tun, ist aber andererseits vor allem auf die Erfahrungen im Bildungssystem zurückzuführen, denn viele haben abgebrochene Schul- und Berufskarrieren. Im Rückblick wird die Schule vor allen Dingen mit hohen Anforderungen und Streß in Verbindung gebracht, und man erinnert unbefriedigende Schulerfahrungen: schlechte Noten und schlechte Zeugnisse, Arreste und Strafarbeiten. Schon das Wort „Bildung“ ist in diesem Milieu eher fremd, denn man spricht eher davon, daß jemand „intelligent“ sei, nicht aber gebildet. Der gebildete Mensch stelle sich im praktischen Leben ungeschickt an, umgekehrt sei der ungebildete eher unbeschwert und unkompliziert, sei spontaner und glücklicher. Personen, die in der Schule gescheitert sind, aber es aufgrund ihrer Lebenserfahrung dennoch zu etwas bringen, verdienen höchsten Respekt und werden in diesem Milieu hoch angesehen. Bildung bedeutet neugierig zu sein, lebenslanges Lernen geschieht durch Erfahrungen in Alltagssituationen und über Medien. Sofern man sich an die Schule erinnert, geschieht dies immer in bewußter Gegenüberstellung zur Familie. Obwohl Schule schon negative Gefühle erzeugt, galt sie doch als Zufluchtsort und als das „kleinere Übel“ zur angespannten familialen Situation. In der Schule fühlte man sich häufig bloßgestellt, auch weil die meist stark dialekt- oder soziolektgefärbte Sprache von Lehrern kritisiert und bisweilen lächerlich gemacht wurde. Lehrpersonen sind daher keine Modelle, sondern sie sind sehr negativ besetzt. Aber in der Schule lerne man sich durchzuboxen. Dieser heimliche Lehrplan ist vielen in Erinnerung. Die Schule selbst habe es nicht geschafft, Defizite, die aus den Lebensräumen im Elternhaus, in der Nachbarschaft und aus dem Wohnviertel herrühren, zu kompensieren oder aufzufangen, sondern vielmehr tat diese das ihre in

der Spirale des Mißerfolgs. Auch wenn man diese Lernerfahrungen nicht auf die eigenen Kinder übertragen will, zeigt sich doch in vielen Fällen, daß die Kinder in Kontinuität der elterlichen Bildungswege häufig Ausbildungen abgebrochen haben.

Im *traditionellen Arbeitermilieu* ist Erwachsenenbildung durchaus renommiert, aber man fühlt sich von vielen Angeboten ausgegrenzt. Bei den eigenen Bildungsabschlüssen dominieren die Hauptschule und die Realschule, und meist hat man nach der Schule eine berufliche Ausbildung abgeschlossen. Ein guter Hauptschulabschluß ist höher angesehen als ein schlechtes Abitur. Das Bildungsverständnis ist ambivalent: Einerseits wird selbstbewußt auf eine wissensunabhängige Bildung hingewiesen, die vor allen Dingen durch soziale Kompetenz und gleichzeitige Offenheit charakterisiert wird, denn Bildung sei vor allem die Fähigkeit, sich auf andere Menschen einzustellen. Um gebildet zu sein, um lebensklug und mitmenschlich zu werden, müsse man nicht unbedingt hohe Bildungsabschlüsse haben, denn – so eine verbreitete Haltung in diesem Milieu – wahre Bildung sei nicht unbedingt lehrbar. Andererseits wird skeptisch beobachtet, daß Bildung eine höhere gesellschaftliche Sphäre kennzeichnet, zu der man sich selbst nicht zugehörig fühlt. Man habe die anderen, an der Hochkultur Partizipierenden, oft als arrogant und überheblich erlebt. Zu dieser anderen Form der Bildung habe man nur gelegentlich und passiv Zugang, was sich zum Beispiel darin zeigt, daß bei den Bildungsassoziationen häufig der Begriff des Zuhörens genannt wird, nicht aber der des Erarbeitens. Lebenserfahrung ist also ein ganz zentraler Bereich, der auf Bildung einwirke, während Bildungszertifikate nur sehr bedingt etwas über Bildung ausdrücken. Auf die Schule zurückblickend, bedauern viele, daß ihnen Chancen im Lern- und Bildungsbereich vorenthalten wurden, die sie heute im Erwachsenenalter nicht mehr kompensieren können.

Für das *hedonistische Milieu* ist eine besonders selektive Arbeits- und Partizipationsbereitschaft charakteristisch. Abgebrochene Schul- und Berufskarrieren sind zahlreich, ohne daß ein deutlicher Schwerpunkt des Niveaus der Bildungsgänge bestehen würde. Das klassisch-humanistische Bildungsideal erscheint als Feindbild, und erfolgreiche Mitschüler werden schnell als Streber diffamiert. Dennoch ist Bildungserfolg nicht unwichtig, aber man müsse sich im Bildungsbereich eben „durchwursteln“ und mit minimalem Aufwand maximale Ansprüche und Erfolge realisieren. Die Schulkritik erscheint gegenüber anderen Milieus pauschal: Schule sei lebensfern, Lehrer schwach, Sport einseitig, das Soziale habe gefehlt, und es war alles „reichlich langweilig und öde“. Besonders auffällig ist das Fehlen irgendeiner Karriere- und Zukunftsplanung, und das gilt heute wie damals während der Schulzeit. Eine attraktive Weiterbildung wird hier als besonders interessen- und freizeitbezogen beschrieben und muß erfolgsstützend und in diesem Sinne nützlich sein.

Das Bildungs- und Lernverständnis anderer sozialer Milieus unterscheidet sich hiervon gravierend, und von einer aktiven Partizipation auch am organisierten lebenslangen Lernen kann ausgegangen werden:

Das *neue Arbeitnehmersmilieu* engagiert sich in der Erwachsenenbildung kalkulierend, und es pflegt – wie schon in der Schule – einen eher spielerischen Umgang mit Lernanforderungen. Energie und Zeit wird kurzfristig vor Prüfungen mobilisiert. Die Leistungsbereitschaft ist also hoch selektiv und wird gerne

in Teamarbeit eingebracht. Die „Leichtigkeit des Schülerseins“ prägt auch die Rolle in der Erwachsenenbildung. Im *aufstiegsorientierten Milieu* dominieren mittlere und gehobene Abschlüsse, bereits in der Schule zeigte man großen Ehrgeiz und eine hohe Leistungsbereitschaft. Die zahlreichen Self-made-Karrieren in diesem Milieu stützen die Überzeugung, daß sozialer Aufstieg machbar ist und daß ausgewählte qualitätskontrollierte Angebote der Erwachsenenbildung die individuelle Selbstbehauptung und Durchsetzungsfähigkeit steigern können. Im *konservativ gehobenen Milieu* dominiert eine hohe Formalbildung, die meisten haben Abitur, Fachhochschulreife oder darüber hinaus auch ein Hochschulstudium zu Ende studiert. Vom Elternhaus wurde bereits die innere Einstellung vermittelt, daß Bildung den Habitus prägt. Die humanistische Mitgift der Familie, der Schule und der außerschulischen Bildungsbereiche (breite Interessen u. a. in Kunstgeschichte, Musik, alte und neue Sprachen) wird positiv bewertet, ebenso wie der pädagogische Bezug zu und das Wachsen am Vorbild eines Lehrers oder einer Lehrerin. Der Privilegien, die man durch höhere Bildung hat, ist man sich bewußt, und dies erfüllt viele mit einem allerdings *nicht* zur Schau getragenen Stolz. Zurückhaltung ist ein hoher Wert in diesem Milieu. Der Bildungsbegriff wird nicht in Frage gestellt, aber es wird deutlich darauf hingewiesen, daß Bildung mehr als reines Fach- und Spezialwissen sei. Auf die Vermittlung von Umgangsformen und von „Manieren“ wird Wert gelegt, allerdings findet sich im Zentrum des Bildungsbegriffs die Vorstellung, daß Bildung mit Glück, Lebensqualität und Bereicherung für das Leben in engem Zusammenhang stehe. Im deutlichen Unterschied zu anderen Milieus wird der gebildete Mensch aber auch durch seinen großen Schatz an literarischem und historischem Grundwissen beschrieben. Das lebenslange eigenverantwortliche Lernen ist tief verankert, und die freiwillige Bildungsaskese, die mit Anstrengung, Ehrgeiz, Lernen und auch Pauken verbunden ist, wird in das eigene Lernkonzept integriert. Das *kleinbürgerliche Milieu* ist geprägt durch mittlere Bildungsabschlüsse, denn Realschul- und Hauptschulabschlüsse mit abgeschlossener Berufsausbildung sind typisch. Bildung wird hier stark mit Fachwissen und mit Zertifikaten in Zusammenhang gebracht. Gute Schulabschlüsse, Berufsbildungs- und Weiterbildungszertifikate gelten als persönlichkeitsfördernd. Der gebildete Mensch hat eine hohe Autorität, wobei Herzensbildung, Toleranz, Rücksichtnahme, Anstand und gute Umgangsformen mit Bildung assoziiert werden. Auch hier werden Lernen und Lebenserfahrung aufeinander bezogen, denn „das Leben bildet selbst“. Harmonie ist ein zentraler Wert in diesem Milieu. Einzelne Lehrer, denen man Gehorsam und eine große Anpassungsbereitschaft entgegengebracht hat, und Schule generell werden häufig romantisch verklärt. Es gibt in diesem Milieu eine große Bildungsbeflissenheit, deshalb werden auch Weiterbildungsangebote stark genutzt, sofern sie praxis- und eindeutig problembezogen sind. Auch geht es darum, die subjektiv als Belastung empfundenen Bildungsbenachteiligungen zu kompensieren. Die Bildungseliten im *(technokratisch) liberalen Milieu* sind mit allen Anforderungen in der Schule souverän umgegangen, erreichten höchste Bildungsabschlüsse, haben aber Freiräume und autonome Handlungsspielräume früh eingeklagt. Von den Pädagogen erwarten sie Flexibilität und mehr Professionalität, aber vor allem die Möglichkeit, daß Bildungsinstitutionen Raum zur Selbstverwirklichung schaffen. Ähnlich argumentieren die Bildungseliten im *alternativen Mi-*

lieu, wenngleich diese die soziale Komponente des Lebensraums in Bildungsinstitutionen noch stärker betonen. Eine zu starke kognitive Ausrichtung und der Frontalunterricht werden kritisiert. Lebenslanges Lernen und Bildung diene in erster Linie der Meisterung einer schwieriger zu bewältigenden gesellschaftlichen Zukunft und baue neben ganzheitlichem Lernen auch auf kreative Lebensbewältigung.

## 7. Resümee

Wenn man diese hier nur angedeutete Pluralität des Lern- und Bildungsverständnisses verschiedener sozialer Milieus und Gruppen resümiert, sehen sich Pädagogen und Bildungsforscher vor neue Aufgaben gestellt:

Zum einen wird die große Bedeutung des lebenslangen Lernens für alle sozialen Gruppen zunehmend erkannt, zum anderen dient Teilnehmerforschung und Zielgruppenarbeit unter den immer stärker zur Geltung kommenden Imperativen der ökonomischen Rentabilität und Effizienzsteigerung in Weiterbildungsinstitutionen heute der unverzichtbaren Profilbildung. Zielgruppen- und adressatenbezogene Förderprogramme sind auch heute notwendig, wenn der Anspruch auf lebensbegleitendes Lernen für alle in einer öffentlichen Verantwortung verpflichteten subsidiären und pluralen Weiterbildungssystemen eingelöst werden soll.

Milieuforschung ist bislang kaum mit der Analyse von Bildungsbiographien systematisch in Verbindung gebracht worden. Aus einem Vergleich der subjektiven Schulerinnerungen mit den aktuellen Weiterbildungsinteressen läßt sich dennoch die These formulieren, daß die Einstellung zur Bildung häufiger durch Kontinuität und seltener durch Diskontinuität geprägt ist (vgl. TIPPELT 1999; TIPPELT 1999a). Konkreter: Wünsche, die man an die Schule hat, finden eine Entsprechung im Bereich der Weiterbildung, Defizite und problematische Lern- und Schulerfahrungen prägen eine negative Einstellung zur Weiterbildung und zum lebenslangen Lernen. Der Bildungsbegriff ist in vielen Milieus ganzheitlich geprägt, aber nicht immer wird die kognitive, soziale und emotionale Entfaltung der Persönlichkeit mit einer Bildungsinstitution assoziiert. Und: Die traditionelle Unterscheidung von sozial-differenzierendem Bildungsbegriff und personal- oder charakterlich-differenzierendem Bildungsbegriff ist auch heute nachzuweisen, wobei sich die Bildungseliten ihrer Distinktionsgewinne durch Bildung und Lernen wohl bewußt sind.

Es erfordert ein hohes Maß pädagogischer Kompetenz und stark ausgeprägter Empathie und soziokultureller Toleranz, wenn es gelingen soll, den sehr verschiedenen milieuheterogenen Weiterbildungsinteressen gerecht zu werden. Setzt sich in der Weiterbildung häufig und möglicherweise sogar gegen die Intentionen oder hinter dem Rücken der Anbieter eine relativ milieuhomogene Zusammensetzung von Kursen durch, so besteht demgegenüber die pädagogisch interessante Herausforderung, mit den heterogenen sozialen Milieus gemeinsam zu arbeiten und so einen hoch einzuschätzenden Beitrag zur sozialen und kulturellen Integration in unserer Gesellschaft zu leisten. Diese pädagogisch begründete Aufforderung gilt insbesondere für das interkulturelle Lernen, auf das hier nicht eingegangen werden konnte.

Wer das Lernen im Erwachsenenalter in gesellschaftlichen Funktionsbezügen und im Kontext historisch sich wandelnder sozialer Strukturen betont, muß auch hervorheben, daß dieses Lernen trotz der sozialen und gesellschaftlichen Bezüge einen individuellen Aufbau von Wissens- und Interessensstrukturen impliziert. Lernen im Erwachsenenalter ist – wie eingangs auch benannt – lediglich eine partielle Hilfe bei der lebenslangen Entwicklung von individueller Identität, eine Hilfe jedoch, die die kognitive, soziale und moralische Entwicklung von Kompetenzen des Individuums stimuliert. Lernen kann von außen angeregt, nicht aber durchgehend von Institutionen organisiert werden. (vgl. SIEBERT 1999). Faßt man Lernen als aktive und konstruktive Prozesse auf, so sind die Lernumgebungen und die Passung des organisierten Lernens an die vorausgesetzten Anregungsgehalte und Restriktionen der teilnehmerspezifischen Lernkontexte von großer Bedeutung. Situiertes Lernen ist an reale Lernumgebungen gebunden, wie sie beispielsweise beim „cognitive apprenticeship“ oder dem „authentischen Lernen“ angestrebt werden (vgl. GERSTENMAIER/MANDL 2000). Die Gestaltung entsprechender Lernumgebungen konnte in der Vergangenheit und wird verstärkt in der Zukunft von der adressaten- und teilnehmerbezogenen Forschung nur gewinnen.

## *Literatur*

- ARNOLD, R./KALTSCHMID, J. (Hrsg.): Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Aspekte einer sozialisationstheoretischen Begründung von Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M. 1986.
- BALTES, P.: Die unvollendete Architektur der menschlichen Ontogenese: Implikationen für die Zukunft des 4. Lebensalters. In: Psychologische Rundschau 48 (1997), S. 191–210.
- BARZ, H.: Soziale Milieus und Erwachsenenbildung. Theorie und Empirie sozialer Differenzierung für die Weiterbildungspraxis. Habilitationsschrift. Freiburg 1999.
- BARZ, H./TIPPELT, R.: The influence of Social Milieus on attitudes and activities of women in lifelong learning. In: P. ALHEIT/E. KAMMLER (Hrsg.): Lifelong learning and its impact on social and regional development (European Conference, Bremen 3.–5. Oktober 1996) Bremen 1998.
- BELANGER, P.: Lifelong Learning. The Dialectics of „Lifelong Education“. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Special Issue: Lifelong Education (1994), S. 353–382.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung VI. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn 1996.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung VII. Bonn 1999.
- BOLTE, K.M./HRADIL, S.: Soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 1984.
- BOURDIEU, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M. 1982.
- BRIM, O.G./WHEELER, S.: Erwachsenen-Sozialisation. Sozialisation nach Abschluß der Kindheit. Stuttgart 1974.
- DOHMEN, G.: Offenheit und Integration. Bad Heilbrunn 1991.
- DOHMEN, G. (Hrsg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? Bonn 1997.
- DOHMEN, G.: Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn 1999.
- DRÄGER, H.: Historiographie und Geschichte der Erwachsenenbildung. In: E. SCHMITZ/H. TIETGENS (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 11. Stuttgart 1984, S. 76–92.
- ENGELHARD, V.: Die Bildungsinteressen in den einzelnen Berufen. Eine auf Grund des Materials der Volkshochschule Groß-Berlin durchgeführte statistische Untersuchung. Frankfurt a.M. 1926.
- ERDBERG, R. v.: Betrachtungen zur alten und neuen Richtung im freien Volksbildungswesen

- (1921). In: J. HENNINGSSEN (Hrsg.): Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit. Stuttgart 1960, S. 40–61.
- ERIKSON, E.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a.M. 1966.
- ERPENBECK, J./HEYSE, V.: Die Kompetenzbiografie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation, Münster u.a. 1999.
- ETZIONI, A.: Die Verantwortungsgesellschaft. Frankfurt a.M. 1997.
- FEIDEL-MERTZ, H.: Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus. In: R. TIPPELT (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen <sup>2</sup>1999, S. 42–53.
- FLAIG, B.B./MEYER, T./UELTZHÖFFER, J.: Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation. Bonn 1993.
- FRIEBEL, H. u. a.: Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn 1994.
- FRIEDRICH, H.F./MANDL, H.: Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: F.E. WEINERT/H. MANDL (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen u.a. 1997, S. 237–293.
- GERSTENMAIER, J./MANDL, H.: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 867–887.
- GERSTENMAIER, J./MANDL, H.: Wissensanwendung im Handlungskontext: Die Bedeutung intentionaler und funktionaler Perspektiven für den Zusammenhang von Wissen und Handeln. In: J. GERSTENMAIER/H. MANDL (Hrsg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Göttingen u.a. 2000, S. 289–321.
- GÖTTE, M.: Volkshochschule in einer Industriegroßstadt. Untersuchungen zur Soziologie der Volkshochschule. Dortmund 1959.
- HEID, H.: Über die Qualität einiger Argumente, mit denen das Weiterbildungserfordernis legitimiert wird. In: Hessische Blätter für Volksbildung 4 (1999), S. 340–348.
- HOFFMANN, W.: Individuum und Typus als Gegenstand der Lesekunde. In: Hefte für Büchereiwesen. XIV. Band. Leipzig 1930, S. 11–17.
- HRADIL, S.: Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus. Opladen 1987.
- HRADIL, S.: Alte Begriffe und neue Strukturen. Die Milieu-, Subkultur- und Lebensstilforschung der 80er Jahre. In: S. HRADIL (Hrsg.): Zwischen Bewußtsein und Sein. Die Vermittlung „objektiver“ Lebensbedingungen und „subjektiver“ Lebensweisen. Opladen 1992, S. 15–55.
- HRADIL, S.: Sozialisation und Reproduktion in pluralistischen Wohlfahrtsgesellschaften. In: H. SÜNKER/D. TIMMERMANN/F.-U. KOLBE (Hrsg.): Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Internationale Beiträge zur Bildungssoziologie und Bildungstheorie. Frankfurt a.M. 1994, S. 89–119.
- KADE, S.: Altersbildung. Bd. 1 u. 2. Frankfurt a.M. 1994.
- KOHLI, M.: Lebenslauftheoretische Ansätze der Sozialisationsforschung. In: K. HURRELMANN/D. ULLICH (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1991, S. 303–320.
- KRUSE, A.: Bildung im höheren Erwachsenenalter. Ein aufgaben-, kompetenz- und motivationsorientierter Ansatz. In: R. TIPPELT (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen <sup>2</sup>1999, S. 581–587.
- KRUSE, A./RUDINGER, G.: Lernen und Leistung im Erwachsenenalter. In: F.E. WEINERT/H. MANDL (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen u.a. 1997, S. 46–86.
- LENZEN, D.: Lebenslauf oder Humanontogenese? Vom Erziehungssystem zum kurativen System – von der Erziehungswissenschaft zur Humanvitologie. In: D. LENZEN/N. LUHMANN (Hrsg.) 1997, S. 228–247.
- LOSCH, B.: Ordnungsgrundsätze der Weiterbildung. Berlin 1988.
- LUHMANN, N.: Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: D. LENZEN/N. LUHMANN (Hrsg.) 1997, S. 11–29.
- MAYER, K.-U. (Hrsg.): Lebensverläufe und sozialer Wandel. Opladen 1990.
- MEISEL, K.: Weiterbildungsmanagement. In: R. TIPPELT (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1999, S. 430–442.
- MÜLLER, H.-P.: Sozialstruktur und Lebensstile. Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit. Frankfurt a.M. 1992.
- NOLL, H.-H.: Weiterbildung, Beschäftigungsstruktur und Statusdistribution. In: Soziale Welt, Sonderband 5 (1987), S.141–172.
- RADERMACHER, L.: Zur Sozialpsychologie des Volkshochschülhörers. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie 43 (1932), S. 461–486.
- REINMANN-ROTHMEIER, G./MANDL, H./ERLACH, C.: Wissensmanagement in der Weiterbildung. In: R. TIPPELT (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1999, S. 753–768.
- REINMANN-ROTHMEIER, G./MANDL, H.: Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: F.E. WEINERT/H. MANDL (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen u.a. 1997, S. 355–404.
- RITZ, H.-O.: Die Bildungsinteressen der sozialen Schichten. Eine Untersuchung der Hörschaft

- der Volkshochschule Wuppertal, unter besonderer Berücksichtigung der Arbeiter- und Angestelltenschaft. Köln 1957.
- SCHÄFFTER, O. (Hrsg.): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen 1991.
- SCHLUTZ, E.: Leitstudien zur Erwachsenenbildung. In: W. GIESEKE/E. MEUELER/E. NUISSL (Hrsg.): Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener. Frankfurt a.M. 1992, S. 39–55.
- SCHULENBERG, W.: Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Eine Untersuchung im Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Soziologie. Stuttgart 1957.
- SCHULENBERG, W./LOEBER, H.-D./LOEBER-PAUTSCH, U./PÜHLER, S.: Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Eine empirische Untersuchung. Stuttgart 1978.
- SCHULENBERG, W./LOEBER, H.-D./LOEBER-PAUTSCH, U./PÜHLER, S.: Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig 1979.
- SIEBERT, H.: Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied 1999.
- SIEBERT, H.: Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Alte Bundesländer und neue Bundesländer. In: R. TIPPELT (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen 1999, S. 54–80.
- STRZELEWICZ, W./RAAPKE, H.-D./SCHULENBERG, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart 1966.
- STRZELEWICZ, W.: Demokratisierung und Erwachsenenbildung. Braunschweig 1973.
- TENORTH, H.-E.: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung, Weinheim/München 1988.
- TIETGENS, H.: Psychologisches im Angebot der Volkshochschulen. Frankfurt a.M. 1994.
- TIETGENS, H.: Geschichte der Erwachsenenbildung. In: R. TIPPELT (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1999, S. 25–41.
- TIPPELT, R.: Betrieb als Bildungsinstitution. In: Grundlagen der Weiterbildung. 10 Jahre GdWZ. 1 (2000), S. 13–15.
- TIPPELT, R.: Legitimationsmuster zur Begründung „lebenslangen Lernens“. In: Hessische Blätter für Volksbildung 4 (1999), S. 330–339 (a).
- TIPPELT, R.: Bildung und soziale Milieus. Oldenburger Universitätsreden. Oldenburg 1999 (b).
- TIPPELT, R.: Die Volkshochschule Freiburg im Kontext allgemeiner Trends der Erwachsenenbildung 1946–1994. In: G. EIGLER/H. HAUPT (Hrsg.): Volkshochschule in Freiburg 1919–1994. Edition Isele 1994, S. 67–95.
- VOGEL, M.R.: Volksbildung im ausgehenden 19. Jahrhundert. Ein Beitrag zu Theorien- und Ideengeschichte. Stuttgart 1959.

#### *Anschrift des Autors*

Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogik, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung, Leopoldstr. 13, 80802 München

## Teil II

### Internationale und politische Aspekte



## Regionalität und Internationalität, Mobilisierung und Egalisierung

Die Begriffe Regionalität und Internationalität wecken spontane Assoziationen an Nähe und Ferne, an die räumlichen Dimensionen – in diesem Kontext – der Pädagogik. Aber auch der Raum konkretisiert sich in sozialen Beziehungen und Projektionen (vgl. SIMMEL 1995, SCHLINK 2000), in – jeweils historisch und kulturell spezifischen – Formen der sozialen Vernetzung von Personen und Institutionen, als Prozesse der Verknüpfung, Verdichtung und Lockerung von regionalen und internationalen Kontakten, Austauschbeziehungen und Kooperationen sowie ihrer sich wandelnden Wahrnehmung und Thematisierung.

Auch traditionale Gesellschaften hatten ihre spezifischen Formen nicht nur regionaler, sondern auch überregionaler Beziehungen und Kooperationen im Feld der Erziehung. Erinnert sei an die verwandtschaftlichen Netzwerke der Adelsfamilien und die Kultur der „Kavalierstouren“, an die vormodernen Universitäten, an die regionale Verwurzelung und internationale Verbreitung der verschiedenen religiösen Bewegungen und Institutionen Europas, insbesondere der katholischen Orden, von denen einige wie die Jesuiten oder die Ursulinen internationale Erziehungssysteme entwickelt haben, an die überregionalen Familien- und Handelsbeziehungen von Handwerker- und Kaufmannsfamilien.

Es ist ein zentrales Moment im Prozeß der modernen Staatenbildung, insbesondere der Nationalstaaten des 19. Jahrhunderts, gegen die traditionellen Netzwerke das räumliche Prinzip als politisch und rechtlich egalisierendes Prinzip durchzusetzen und damit neue, andere Dimensionen der Regionalität und Internationalität auf allen Ebenen des gesellschaftlichen Lebens zu etablieren. Nun werden – aus der nationalstaatlichen Perspektive – neue Räume und Grenzen abgesteckt, entsprechende politische und mentale Gemeinsamkeiten und Gegensätze formuliert und institutionalisiert. Die Entwicklung nationaler Bildungssysteme, einer modernen staatlichen Bildungsadministration, eines darauf bezogenen bildungspolitischen und pädagogischen Diskurses sind zentrale strategische Instrumente in diesem Prozeß der modernen Staatsbildung.

Der Blick auf die deutsche Bildungs- und Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts aus dieser thematischen Perspektive gibt mehrere – konkurrierende, sich überlagernde, gegenseitig brechende und einander ablösende – Prozesse zu erkennen. In dem immer weiter und enger vernetzten Feld sollen im folgenden vier Stränge verfolgt und – notwendigerweise knapp – skizziert werden: (1.) Der langfristige Prozeß der Durchsetzung eines modernen Bildungssystems bedeutete die sukzessive Ablösung der ehemals überwiegend ständisch und regional verankerten Erziehungsinstitutionen und Sozialisationsprozesse durch Schulen und Konstellationen des Aufwachsens, die die regionale und soziale Mobilisierung immer größerer Teile der nachwachsenden Generationen

zum Ziele hatten. (2.) Dieser Prozeß wurde unter den spezifischen Konstellationen der politischen und Verfassungsgeschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert vorangetrieben: Der Systematisierungsprozeß im Bildungswesen vollzog sich in Deutschland in erster Linie auf der Ebene der Staaten bzw. der Länder, dann auch auf gesamtstaatlicher Ebene. Die bildungs-, wissenschafts- und kulturpolitischen Zuständigkeiten zwischen privaten und lokalen Trägern, den Ländern, den nationalen Regierungen und schließlich den europäischen Gremien waren immer wieder Gegenstand politischer Kontroversen und abhängig von den jeweiligen politischen Rahmenbedingungen. Andererseits zeigte dieser Prozeß der Systematisierung im Bildungswesen eine spezifische Eigendynamik, die sich aus der Dialektik von – erwünschter – regionaler Mobilisierung und – oft ungewollter, aber notwendigerweise damit verbundener – rechtlicher Egalisierung ergab. (3.) Auch die Entwicklung der Auslandsbeziehungen und internationalen Austauschprogramme, die von Schulmännern, Wissenschaftlern, Bildungs- und Kulturpolitikern, Verbänden und Instituten im Verlauf des 20. Jahrhunderts geknüpft und gepflegt wurden, war kein stetiger Prozeß in Richtung auf eine zunehmende internationale Vernetzung, sondern stark abhängig von politischen Rahmenbedingungen, die diese Kontakte förderten oder hemmten oder einseitig lenkten. (4.) Dieses Feld regionaler und internationaler Beziehungen wurde in den politischen und wissenschaftlichen Diskursen durch eine räumliche Assoziationen weckende Begrifflichkeit und Metaphorik beschrieben, die in Deutschland kulturspezifisch aufgeladen worden war, immer wieder variiert, umgedeutet und politisch instrumentalisiert wurde und nachhaltig die politische, soziale und kulturelle Orientierung breiter Milieus geprägt hat.

### *1. Nationale Integration und regionale Mobilisierung*

Das Projekt einer modernen staatlichen Bildungspolitik war von Anfang an mit dem Anspruch verbunden, die Menschen – mental und sozial – aus ihrer traditionellen familialen, religiösen, berufsständischen – und auch provinziellen – Enge herauszureißen und sie durch ein nach allgemeinen Prinzipien strukturiertes Bildungssystem zu „Landeskindern“ und Staatsbürgern zu machen. Nationale *Integration* einerseits und regionale wie soziale *Mobilisierung* andererseits waren in diesem sozialhistorischen Prozeß untrennbar miteinander verbunden, sie bildeten ein vielschichtiges und auch im einzelnen ambivalentes Entwicklungsmuster. Diese Politik konnte – notgedrungen – nur als eine pragmatisch abgestufte Reformstrategie verfolgt werden, die regionale Ungleichzeitigkeiten, soziale Hierarchien, administrative Zuständigkeiten und die begrenzten ökonomischen Ressourcen zu berücksichtigen hatte.

Struktur und Funktionen des deutschen Bildungssystems zu Beginn des 20. Jahrhunderts sind ein historisches „Zwischenergebnis“ dieser säkularen Modernisierungsstrategie: Der größte Teil der Erziehungsinstitutionen, schuladministrativ als das „niedere Schulwesen“ definiert, war zunächst noch lokalen, religiösen, privaten und korporativen Initiativen und Zuständigkeiten überlassen bzw. übertragen worden. Die Unterrichtspflicht konnte in Schulen sehr unterschiedlicher Art abgeleistet werden: in ländlichen Elementarschulen

oder kommunalen Stadtschulen, in Schulen, die von Privatpersonen, Vereinen oder etwa den katholischen Orden getragen wurden. Es war ein regional sehr vielgestaltiges Konglomerat von Schulen, nur durch wenige generelle – vor allem Schulaufsicht, Schulfinanzierung und Lehrerbildung betreffende – Bestimmungen als Bildungsbereich definiert. Die innere Ausgestaltung und das Unterrichtsniveau der Schulen hingen sehr stark von den jeweiligen örtlichen Bedingungen ab (vgl. KUHLEMANN 1992). Diese Verhältnisse galten zunächst auch noch für die Institutionen der Mädchenbildung. Erst in den Jahren vor dem Ersten Weltkrieg wurde einem Teil des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland der Anschluß an die Entwicklungsperspektiven und Berechtigungen der höheren Knabenschulen eröffnet (vgl. MÜLLER/ZYMEK 1987; NEGHA-BIAN 1993). Während also die Bildung der breiten Unterschichten und des weiblichen Teils der Bevölkerung zunächst noch in traditionellen und damit meist auch lokalen und regionalen Bezügen verankert blieb, war es das Bildungs- und Strukturprinzip der „höheren Lehranstalten“ und der Universitäten, ihre Absolventen mental und sozial aus ihren partikularen Bezügen zu lösen und auf das Berufsethos einer nach universalistischen Prinzipien handelnden Führungsschicht des Staates vorzubereiten. Im höheren Schulsystem, das nach im ganzen Staatesgebiet gültigen Prinzipien strukturiert war, sollte eine Schicht von späteren Beamten, Offizieren, Geistlichen und professionalisierten Fachleuten herangebildet werden, die – ungeachtet familialer und regionaler Herkunft – nach allgemein-humanen und wissenschaftlich-fachlichen Prinzipien ihren Dienst in dem öffentlich-rechtlich geregelten und landesweit gültigen Berufslaufbahnsystem ausüben sollte und deren Berufskarriere ihre Mobilität im ganzen Staatsgebiet vorsah. Dieser Gegensatz von höherer und niederer Bildung ist dann auch bildungs- und schultheoretisch begründet worden: Der Unterricht der Volksschule sollte „volkstümlich“ sein, das heißt narrativ anschaulich und bezogen auf die heimatliche Lebenswelt der Kinder, der Fachunterricht der höheren Schulen aber „wissenschaftliche“ Bildung vermitteln, das heißt am wissenschaftlichen Kenntnis- und Reflexionsstand der Universitäten ausgerichtet sein (vgl. DEUTSCHER AUSSCHUSS 1966, S. 366). Mit der Polytechnischen Oberschule der DDR und der Umwandlung der Volksschuloberstufe in die Hauptschule als curricular aufgewertete und formell gleichberechtigte Schulform der Sekundarstufe I des Schulsystems der Bundesrepublik Deutschland wurde dieser strukturelle und bildungstheoretische Gegensatz in den 60er Jahren amtlich aufgekündigt.

Der Aufbau des staatlichen Bildungssystems implizierte also eine regionale, hierarchische und mentale Stufung des Bildungssystems und einen idealtypischen Bildungsaufstieg, der auch mit einem Lösungsprozeß aus dem familialen und heimatlichen Milieu, mit der Einübung in überregionale Mobilität, mit der Gewöhnung an regional durchmischte Milieus und mit einem nicht mehr partikularen und provinziellen, sondern allgemein-humanen, zumindest aber nationalen Horizont und Selbstverständnis verbunden sein sollte. Damit war aber nicht etwa eine historisch neue, sich im 20. Jahrhundert noch fortsetzende Entwicklungstendenz in Richtung auf zunehmende Überregionalität und Mobilität im Sozialisations- und Bildungsprozess – zumindest der Gymnasiasten und Studenten – verbunden. Die sozial- und bildungshistorischen Prozesse waren vielschichtiger und ambivalenter:

Auch die traditionellen Ordensschulen und die vormodernen Universitäten sowie die mit ihnen verbundenen Karriereperspektiven hatten für die meisten ihrer Schüler und Studenten eine Lösung aus angestammten familialen und heimatlichen Milieus und gleichzeitig die Vernetzung und Mobilisierung im Kontext der überregional verbreiteten Institutionen impliziert. Dieser bildungshistorische Traditionsstrang blieb auch im 20. Jahrhundert in Deutschland wichtig.

Die allgemeine Wehrpflicht, die seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts als „Schule der Nation“ und wichtiges Element in der Biographie der Männer angesehen wurde, hatte im Verständnis der Zeit ihren Bildungswert nicht zuletzt darin, daß sie die männliche Bevölkerung für einige Zeit aus ihrer heimatlichen Enge herausriß, mit den Wehrpflichtigen aus verschiedenen Regionen des Landes zusammenführte und auf diese Weise nicht mehr nur ein heimatlich und regional geprägtes, sondern auch ein nationales Selbstverständnis vermitteln sollte. Darüber hinaus wirkte der Militärdienst in vielen Biographien als Auslöser für berufliche und regionale Mobilisierungsprozesse.

Vor diesem Hintergrund bedeutete der flächendeckende Ausbau des Angebots staatlich anerkannter und berechtigender höherer Schulen – zunächst für den männlichen, dann auch den weiblichen Teil der Bevölkerung – eine tendenzielle Provinzialisierung der höheren Bildung. Schon gegen Ende des 19. Jahrhunderts hatte die preußische Bildungsadministration stolz feststellen können, daß nun in fast jeder Kreisstadt ein Gymnasium vorhanden sei. Das ermöglichte es den Familien auch kleiner Beamter und Angestellter, daß ihre Söhne kostengünstig den höchsten Schulabschluß vor Ort erwerben konnten. Damit war ein spezifisches Muster der deutschen bildungsbürgerlich-kleinbürgerlichen Familie und des Sozialisationsprozesses des deutschen Gymnasiasten im 20. Jahrhundert etabliert: Während es in den angelsächsischen Ländern als erstrebenswert gilt und dafür von den Familien große finanzielle Anstrengungen unternommen werden müssen, die Söhne – eventuell auch die Töchter – in eine der landesweit angesehenen Internatsschulen mit überregionaler Klientel zu schicken, die erfolgversprechend den Zugang zu den Elitehochschulen eröffnen, gilt es in Deutschland im 20. Jahrhundert als die ideale Familien- und Erziehungskonstellation, daß der Nachwuchs bis zum 19. Lebensjahr in familialer und schulischer Kontrolle und provinzieller Enge aufwächst. Nicht zuletzt diese Konstellation dürfte dazu beigetragen haben, daß die bildungsbürgerliche Jugend in Deutschland seit Beginn des Jahrhunderts die jugendbewegten Formen des Gruppenlebens, des Wanderns, der Fahrten ins „Innere des Landes“ als Fluchtstrategie und Oppositionshaltung gegenüber Elternhaus und Schule so bereitwillig aufnahm und kultivierte.

Ein Universitätsstudium bedeutete dann in der Regel den Zwang zur Lösung aus der Familie und dem heimatlichen Milieu und die Bewährung des jungen Erwachsenen in fremden Universitätsstädten. Dort ist der deutsche Student nicht so kontrolliert wie in den angelsächsischen Ländern mit ihren internatsähnlich organisierten colleges, sondern konfrontiert mit den Freiheiten und Herausforderungen eines deutschen Studentenlebens wie „Buden-Suche“, relativ unreglementiertem Studium, Verbindungsleben und alternativen studentischen Lebensformen. Ein mehrfacher Universitätswechsel war in gutsituierten Milieus bis in die 60er Jahre üblich. Er wurde immer auch von der aka-

demischen Kultur als wünschenswert propagiert. Ein Studium im Ausland war aber in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, abgesehen von den deutschsprachigen Universitäten in Österreich und der Schweiz, noch selten (LAITENBERGER 1976, S. 173ff.). Der Universitätswechsel konnte zur akademischen Kultur gehören, weil die Struktur des deutschen Bildungssystems weder auf der Ebene der höheren Schulen noch der Universitäten hierarchische Zentren und eine entsprechende Peripherie kennt. Zwar gab es auch in Deutschland ein unscharfes, inoffizielles Gefälle zwischen den verschiedenen höheren Schulen und Universitäten der regionalen und nationalen Bildungslandschaften. In den bildungsbewußten Milieus meinte man die Unterschiede zwischen bestimmten – vorgeblich renommierten – städtischen Traditionsgymnasien und bestimmten kleinstädtischen „Winkelgymnasien“ zu kennen, in denen diejenigen, die an den städtischen Anstalten gescheitert waren, aufgenommen wurden und die Abschlüsse dann doch noch erwerben konnten – ein Indiz für regionales Qualitätsgefälle, das immer wieder beklagt wurde. Aber die Zertifikate aller anerkannten höheren Schulen verliehen immer die gleichen Berechtigungen zum Universitätsstudium und zum Eintritt in die mittlere und gehobene Ebene des Berufslaufbahnsystems.

Das Berechtigungswesen bewirkte auch auf dem Hochschulsektor ähnliche Prozesse: In Deutschland gibt es kein *Oxbridge* und keine *grandes écoles*, können die Universitäten sich nicht die Studenten aufgrund von Dossiers und Interviews oder durch einen *concours* auswählen – Verfahren, die in England und Frankreich eine hierarchische Hochschullandschaft mit elitären Zentren und einer abgestuften Peripherie von Provinzuniversitäten entstehen ließen. Alle Inhaber von Reifezeugnissen haben in Deutschland die allgemeine Hochschulreife und den Zugang zu allen Hochschulen und Fächern, sofern letztere nicht durch einen Numerus clausus begrenzt sind. Die Staatsexamina oder Diplome aller Hochschulen haben die gleiche formelle Wertigkeit – zumindest im Staatsdienst und rechtlich geregelten Berufsfeldern. Zwar gibt es auch in Deutschland eine differenzierte Hochschullandschaft, die sich aus der Tradition und dem Freizeitwert, dem Ausbaustand und Fächerspektrum der einzelnen Universitäten ergibt. Für den Studienortwechsel und besondere Karriereperspektiven sind aber im 20. Jahrhundert weniger ganze Universitäten, sondern das überregionale, manchmal auch internationale Ansehen bestimmter Fakultäten, Fächer und vor allem einzelner Professoren ausschlaggebend gewesen.

Es gehört zur Dialektik der Bildungsexpansion, daß der in Schüben vorangetriebene Ausbau des Schul- und Hochschulangebots, der eine nicht zu unterschätzende Dimension der Demokratisierung der Bildungschancen darstellt, im Verlauf des 20. Jahrhunderts zu einer Regionalisierung und Provinzialisierung der institutionalisierten Bildungsprozesse der Mehrheit geführt hat. Der Ausbau eines flächendeckenden Gymnasialangebots wurde im Verlauf des Jahrhunderts sukzessive fortgesetzt, so daß seit den 80er Jahren nur noch ein geringes Gefälle der regionalen Bildungschancen besteht (EIGLER/HANSEN/KLEMM 1980). Er führte zu einem Funktionsverlust und Abbau des – im 20. Jahrhundert noch lange regional und sektoral durchaus bedeutsamen – Internats- und Pensionatswesens in Deutschland. Ein Hochschulbesuch erforderte aber bis in die 60er Jahre in der Regel die Organisation und Finanzierung eines Studentenlebens in einer fremden Stadt und bedeutete für viele eine nur

schwer überwindbare ökonomische Barriere zu akademischen Studien und entsprechenden Berufsperspektiven. Deshalb waren für Sozialaufsteiger immer die verschiedenen – dezentralen – Institutionen der Volksschullehrerausbildung der naheliegende Einstieg in ein Hochschulstudium. Der Ausbau des Hochschulwesens im 20. Jahrhundert, zunächst in den Großstädten und Standorten der ehemaligen Handelshochschulen (z.B. Frankfurt, Köln, Hamburg) und der Technischen Hochschulen (z.B. Aachen, Braunschweig), dann seit den 60er und 70er Jahren auch an fast allen Standorten der ehemaligen pädagogischen Hochschulen verbreiterte die regionalen und sozialen Bildungschancen, war aber von einer Regionalisierung des Hochschulbesuchs und einer Abnahme des Universitätswechsels begleitet. Dabei spielte zweifellos auch die Formalisierung und Verrechtlichung der Studienstrukturen eine wichtige Rolle. Aber für breite soziale Milieus eröffnet erst die wohnortnahe Hochschule die Chance eines Hochschulstudiums. Diese Studienkonstellation enthält aber nicht die Herausforderungen und Chancen, die ein auswärtiges Studium und eventuell sogar mehrere Studienortwechsel als umfassendere Sozialisationsbedingungen eines akademischen Studiums vermitteln. Sie verlängert für viele eine bis ins Erwachsenenalter andauernde Jugendphase im heimatlichen Milieu (vgl. SCHNITZER/ISSENSTEDT/MÜSSIG-TRAPP/SCHREIBER 1998).

Diese Entwicklung enthält eine neue selektive Dynamik: Der Stellenwert institutionalisierter Bildungsprozesse für die Berufschancen ihrer Absolventen scheint schon heute und noch mehr in Zukunft stark davon abzuhängen, ob Bewerber auf dem Arbeitsmarkt ihre Fähigkeit und Bereitschaft zu einer ganz neuen Dimension von nicht nur regionaler, sondern auch internationaler Mobilität – z.B. durch Schulbesuch, Praktika und ein Studium im Ausland – unter Beweis stellen. Mitentscheidend wird dann, ob Schülerinnen und Schüler, Studentinnen und Studenten die persönlichen, sozialen und ökonomischen Ressourcen mobilisieren können, um die familialisierten und regionalisierten Sozialisationsbedingungen und Bildungsangebote zu überschreiten. Die Vermittlung dieser Prozesse durch öffentliche Förderprogramme und kommerziell betriebene Agenturen ist inzwischen weit fortgeschritten: 1999 verbrachten etwa 15000 deutsche Schülerinnen und Schüler das 11. Schuljahr in Übersee; vom DAAD und der EU wurden zwischen 1997 und 1999 Auslandsaufenthalte von 28480 deutschen Studierenden gefördert (vgl. UKEN 1999; DEUTSCHER AKADEMISCHER AUSTAUSCHDIENST 2000, S. 118).

## *2. Die deutschen Staaten und das Reich, die Bundesrepublik Deutschland und die Europäische Union*

Die bundesstaatliche Verfassung des Deutschen Reichs von 1871 sah keine Kompetenzen des Reichs auf dem Gebiet der Bildungspolitik vor und begründete damit die Prinzipien und Strukturen des Kulturföderalismus, der – mit Ausnahme der beiden Diktaturen – die deutsche Bildungsgeschichte im 20. Jahrhundert prägte. Die rechtliche Ausgestaltung des Schulsystems, der vor- und außerschulischen Erziehungsinstitutionen, der Universitäten und der Bildungsverwaltungen gelten seitdem in Deutschland als Recht der Staaten bzw. dann später der Länder. Damit war im Deutschen Kaiserreich, der Weimarer

Republik und der Bundesrepublik Deutschland zwar eine zentralstaatliche Bildungspolitik wie etwa in Frankreich unmöglich. Aber den einzelnen Schulen, Schulträgern, Gemeinden und Schulverwaltungsbezirken waren auch nicht umfassendere politische und pädagogische Freiräume zugestanden, wie etwa in England. In allen deutschen Staaten war es seit dem 19. Jahrhundert die Strategie der Regierungen, Schritt für Schritt regionale und lokale Sonderentwicklungen abzubauen, landeseinheitliche Strukturen durchzusetzen und zu kontrollieren. Diese politische Linie erfaßte sukzessive auch den Bereich aller Schulen in privater Trägerschaft. Dieser Prozeß der „Systembildung“ auf der Ebene der Staaten bzw. der Länder war die eine und die dominante Entwicklungsrichtung der deutschen Bildungspolitik im 20. Jahrhundert (MÜLLER/ZYMEK 1987; HARNEY/ZYMEK 1994).

Mit der Reichsgründung war aber ein neuer nationaler Rechtsraum etabliert worden, der in den folgenden Jahrzehnten, etwa durch die Arbeiten an dem Bürgerlichen Gesetzbuch von 1900, ausgefüllt wurde und auch bildungspolitische Regelungen verlangte, die sich aus der Rechtsgleichheit, Freizügigkeit und Gewerbefreiheit der mit einer gemeinsamen Staatsangehörigkeit (Indigenat) ausgestatteten Bürger im ganzen Reichsgebiet ergaben. Damit wurde eine zwischenstaatliche Ebene von bildungspolitischen Vereinbarungen und Verträgen nötig, deren Umfang, Regelungsdichte, zuständige Gremien und Kompetenzen im 20. Jahrhundert immer wieder umstritten waren.

Auf der Ebene der deutschen Universitäten konnte die überregionale Kooperation wegen der universitären Selbständigkeit in den *Hochschulkonferenzen der deutschen Bundesstaaten und Österreichs* institutionalisiert und ausgebaut werden (vgl. vom BROCKE 1994). Auf schulpolitischem Gebiet waren die Reserven der Staaten größer: Nur einmal (1872) war im Kaiserreich zu einer Konferenz von Schulverwaltungsbeamten der Staaten des Reichs eingeladen worden, danach wurde Schulpolitik auf Reichsebene nur noch mit dem Instrument multilateraler Vereinbarungen und bilateraler Verträge zwischen den einzelnen Staaten betrieben. Dennoch wurden auf diesem Wege bis zur Jahrhundertwende der grobe strukturelle Rahmen eines entstehenden deutschen Bildungssystems fixiert und eine zweite – nationale – Ebene der Systembildung institutionalisiert: Die Einführung der (preußischen) allgemeinen Wehrpflicht in allen Staaten des Reichs hatte im Rahmen der Deutschen Wehrordnung von 1875 zur Etablierung der *Reichs-Schul-Kommission* geführt, die eine Revision, Einstufung und Anerkennung der zum einjährig-freiwilligen Militärdienst berechtigenden höheren Lehranstalten in den Staaten des deutschen Reichs organisierte. Dieser – historisch beispiellose – Prozeß hatte eine länderübergreifende Systematisierung der sehr unterschiedlichen Schullandschaften in Deutschland in berechtigte und nicht berechtigende Schulen und damit zwischen niederem Schulwesen und höherem Schulsystem zur Folge (vgl. MÜLLER/ZYMEK 1987, S. 21 ff.). 1874, 1889 und 1909 wurden Vereinbarungen über die elementaren Strukturmerkmale und Fächer der zur Hochschulreife berechtigenden höheren Lehranstalten erzielt und damit die spezifisch deutsche Verkopplung von höheren Schulen und Universitäten präzisiert – ein zentrales Thema von Ländervereinbarungen bis heute. Ein Geflecht von zweiseitigen Verträgen zwischen den einzelnen Staaten des Reichs regelte so wichtige Fragen wie die Anerkennung von Prüfungszeugnissen für das Lehramt an höheren

Schulen und die Dauer und gegenseitige Anerkennung der Schulpflicht, die bei zunehmender überregionaler Mobilität der Arbeitskräfte geklärt werden mussten. Die Entwicklungen in Preußen wurden vor allem für die norddeutschen Staaten richtungweisend; aber viele Berliner Schulreformerlase konnten wegen der großen regionalen Unterschiede, etwa zwischen den urbanisierten westlichen und den agrarischen östlichen Provinzen, auch in Preußen selbst nur langsam und unter Zulassung von regionalen Sonderentwicklungen umgesetzt werden (vgl. HERRMANN 1991). Die Forderung nach Reichskompetenzen auf dem Gebiet der Bildung und einem Reichsbildungsministerium, etwa von Seiten der liberalen Lehrervereine und der SPD im Rahmen ihrer Einheits-schulprogramme, hatten im Kaiserreich keine Chance, verwirklicht zu werden (vgl. FÜHR 1970).

Solche Perspektiven schienen mit der Revolution von 1918 und noch zu Beginn der Verhandlungen über die Verfassung der neuen demokratischen Republik nicht ausgeschlossen. Im Oktober 1919 kam es zu der ersten Konferenz der deutschen Kultusminister überhaupt; sie verhandelten mit dem Reichsinnenminister, dessen Kulturabteilung eine Art Reichsschulamt darstellte. Die Konferenz verabredete die Einberufung der Reichsschulkonferenz und beschloß die Einsetzung eines ständigen Ausschusses aus Vertretern der Länder, der als Reichsschulausschuß im November 1919 seine Arbeit aufnahm (ebd.). Dort wurde das Gesetz über die Einführung der allgemeinen obligatorischen Grundschule und die Aufhebung der Vorschulen vorbereitet, das die Nationalversammlung im Rahmen ihrer Grundsatzgesetzgebungskompetenz am 19. April 1920 verabschiedete und im Bildungssystem aller deutschen Staaten eine gemeinsame vierjährige Pflichtschule etablierte. Es blieb das einzige Element des geplanten Reichsschulgesetzes. In ihm wurde der – von einem breiten politischen Konsens getragene – Wunsch nach nationaler Integration und demokratischer Legitimität im Bildungswesen der Republik umgesetzt. Es ist bis heute in Deutschland das einzige von einem nationalen Parlament verabschiedete und für alle deutschen Länder gültige Schulgesetz. In Art. 7,3 des Grundgesetzes wird seine Gültigkeit auch für die Bundesrepublik Deutschland indirekt bestätigt.

Schon die Revolutionswochen und die ersten Monate der Geschichte der Republik zeigten, daß die Länder in der politischen Kultur Deutschlands stark verwurzelt waren und daß kaum ein parteipolitisches Lager auf die mit dem Kulturföderalismus verbundenen Länderkompetenzen als Machtinstrument verzichten wollte. Die Weimarer Reichsverfassung übertrug zwar dem Reich die Grundsatzgesetzgebungskompetenz im Schul- und Hochschulwesen und enthielt einen Katalog von Artikeln über „Bildung und Schule“. Ihre Verwirklichung setzte aber entsprechende Parlamentsmehrheiten im Reichstag und Kooperationsbereitschaft in den Ländern bei Reichsschulgesetzgebungsinitiativen voraus. Für eine solche Politik zur Umsetzung der Verfassungsaufträge waren schon bald die politischen Voraussetzungen nicht mehr gegeben, nicht zuletzt weil die Verteilung der finanzpolitischen Folgelasten von Reichsgesetzen zum Schulwesen zwischen dem Reich und den Staaten umstritten und ungeklärt blieb. 1924 verzichtete die Reichsregierung faktisch auf den Anspruch einer Schulpolitik durch Reichsgesetze. Da die Typenbildung im höheren Schulsystem der verschiedenen Länder zur Behinderung der Mobilität von Beamten



im Reich und kritischen öffentlichen Diskussionen über eine „Zersplitterung“ der deutschen Schullandschaft führte, wurde ein *Ausschuß für das Unterrichtswesen* etabliert, der nun – wie schon in den Jahren zuvor – mit dem politischen Instrument der „Vereinbarungen“ zwischen den Unterrichtsministerien der Länder unter Mitwirkung des Reichsministeriums des Innern die „notwendige Einheitlichkeit des deutschen Schulwesens“ zu sichern bemüht war (ebd. S. 55), aber auch gemeinsame bildungspolitische Initiativen der Länder und des Reichs zur Lösung aktueller Problemlagen, wie etwa der heiß diskutierten „Überfüllungsproblematik“, erörterte.

Neben ihrer nationalistischen und rassistischen Ideologie war in der nationalsozialistischen Propaganda die angebliche Unfähigkeit der Weimarer Republik, die „Buntscheckigkeit im deutschen Schulaufbau“ zu beheben und einheitliche Strukturen zu schaffen, ein taktisches Argument zur Rechtfertigung der nach 1933 verabschiedeten Erlasse und Gesetze der Reichsbehörden zum Bildungswesen. Zunächst war das Reichsinnenministerium auf dem Feld der Bildungspolitik federführend, zumal im Januar 1934 das „Gesetz zur Neuordnung des Deutschen Reichs“ dem Reich die Schulhoheit übertrug. Die Kultusministerien der Länder konnten diese Hoheitsrechte im Auftrag und Namen des Reichs weiter ausüben, sofern nicht das Reich davon Gebrauch machte. Im Mai 1934 wurden die Kompetenzen der alten Kultus-Abteilung des Innenministeriums in das neue *Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung* überführt, das zum 1. Januar 1935 mit dem Preußischen Ministerium vereinigt und von dem neuen nationalsozialistischen Reichsminister in Personalunion geleitet wurde. Damit war der traditionelle deutsche Kulturföderalismus abgeschafft, nicht aber eine historische Phase einer geschlossenen und planvollen Reichspolitik eröffnet. Das neue Ministerium wurde nicht zum Macht- und Entscheidungszentrum der Bildungspolitik im nationalsozialistischen Deutschland. Die Einheitlichkeit und Geschlossenheit auf dem Gebiet der Schul- und Hochschulpolitik, die die nationalsozialistischen Politiker und das neue Ministerium im Gegensatz zur föderalen und pluralen Weimarer Republik für sich in Anspruch nahmen, bestand in der Ausschaltung und Terrorisierung der politischen Gegner und in einer alle Bereiche durchdringenden ideologischen Indoktrination, aber nicht in einer konzeptionell geschlossenen und planvoll vorangetriebenen zentralstaatlichen Politik. Im Gegenteil: Die Okkupation des staatlichen Apparats und die Benutzung bürokratischer und legaler Formen waren nur eine Seite des nationalsozialistischen Herrschaftssystems und Politikstils. Auf der anderen Seite entstanden neue Ministerien und Parteilgliederungen, ad hoc eingerichtete und wieder kaltgestellte Ämter, deren Kompetenzen untereinander und gegenüber dem Reichsministerium nie geklärt waren, die eigene Bildungssysteme errichteten, Teile des Erziehungssystems beanspruchten und die weltanschauliche Ausrichtung zu beeinflussen versuchten. Durch regionale und überregionale Kampagnen – wie dann etwa im Fall der Bekenntnisschule – wurde ein Druck des Volkswillens inszeniert, um legale Strukturen und Verfahren auszuhebeln. Dabei gab es durchaus beachtliche regionale Unterschiede, wie radikal und konsequent oder hinhaltend in Berlin beschlossene Gesetze, Verordnungen und Kampagnen von regionalen Parteilgliederungen und Führern, die sich zu profilieren versuchten, umgesetzt wurden. Hinter der propagandistischen Fassade nationaler Geschlossenheit

herrschte Kompetenzchaos und – wenn nötig – prinzipienloser Pragmatismus. Schulpolitische Gesetze, die in der amtlichen Selbstdarstellung als Vereinheitlichungsprozesse im Bildungswesen dargestellt wurden, etwa die Neuordnung des höheren und des mittleren Schulwesens in der zweiten Hälfte der 30er Jahre, waren eine pragmatische Fortschreibung der bisherigen Entwicklungen hinter neuen Etiketten (vgl. MÜLLER/ZYMEK 1987, S. 133 ff.). Durch den Krieg, den „Anschluß“ Österreichs und die Besetzung der Länder Osteuropas kam es zu einem nationalsozialistischen Herrschaftsgebiet und Formen der Herrschaftsausübung (vgl. z. B. HANSEN 1995), in denen die traditionellen deutschen Strukturen und bürokratischen Verfahren auch im Schul- und Hochschulwesen mehr und mehr aufgelöst wurden.

Nach Kriegsende waren zunächst die Militäradministrationen der Sieger- und Besatzungsmächte in Deutschland auch auf bildungspolitischem Gebiet tonangebend und richtungsweisend. Sie hatten schon während des Krieges jeweils sehr dezidierte Vorstellungen über eine „Umerziehung“, Schul- und Hochschulreform in Deutschland nach dem Krieg entwickelt und waren zunächst auch entschlossen, diese in ihren Besatzungszonen umzusetzen (vgl. FÜSSL 1994). Dazu gehörte auch, daß für die Zukunft ein kulturpolitischer Zentralismus wie im nationalsozialistischen Deutschland verhindert werden sollte. Daneben wurden wieder die Länder einer der Kristallisationspunkte deutscher Politik und Selbstverwaltung, auch auf bildungspolitischem Gebiet. Hier organisierte sich in den westlichen Zonen der erfolgreiche Widerstand gegen die alliierten Schulreformpläne, aber auch Koalitionen für Schulreformen, wie etwa in Hamburg und Bremen. Die gemeinsame Konferenz der Kultusminister der Länder aller Besatzungszonen im Februar 1948 in Hohenheim konnte unter den politischen Rahmenbedingungen des Jahres 1948 nur eine folgenlose Demonstration der nationalen Kultureinheit sein; sie blieb bis Dezember 1990 die letzte gesamtdeutsche Konferenz der Kultusminister. Der Währungsreform vom Juni 1948 folgte schon im Juli die erste Sitzung der „Ständigen Kultusministerkonferenz des Vereinigten Wirtschaftsgebiets“ und im August die Einrichtung eines ständigen Sekretariats der KMK (vgl. ANWEILER 1991).

Zwar gab es zunächst auch in der Sowjetisch Besetzten Zone (SBZ) die Länder und bis zur Neugliederung der DDR in Bezirke im Jahr 1952 auch regelmäßige Konferenzen der Volksbildungsminister der Länder. Aber der dominante Einfluß der Sowjetischen Militäradministration (SMAD), die schon im Juli 1945 eingerichtete Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung (DVV) in Berlin, ab 1949 das Ministerium für Volksbildung der DDR und die sukzessive Besetzung aller politischen und administrativen Schlüsselpositionen mit Mitgliedern der SED führten schließlich zu einer Zentralisierung aller Entscheidungen und Planungen und zu einem System umfassender Kontrolle auf dem Gebiet der Erziehungs-, Schul- und Hochschulpolitik, die in der deutschen Bildungsgeschichte des 20. Jahrhunderts ohne Beispiel waren. Die Geschichte der DDR zeigte dann, daß im 20. Jahrhundert auch administrative Zentralisierung und politische Monopolisierung und 40 Jahre Zeit keine einheitliche und – im Sinne der politischen Ziele – erfolgreiche Erziehungspolitik garantieren. Diktatorische Systeme sind zu einer Abschottung gegenüber dem dynamischen gesellschaftlichen Wandel moderner Gesellschaften gezwungen und produzie-

ren selbst innere Widersprüche, die – im Fall der DDR – schließlich zur Abwendung gerade der Generationen von dem politischen System führte, die nur noch in Erziehungsinstitutionen der DDR erzogen worden waren (GEISSLER/WIEGMANN 1996; TENORTH/KUDELLA/PAETZ 1996; KAEUBLE/KOCKA/ZWAR 1994).

Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland sah zunächst keine Kompetenzen des Bundes auf dem Gebiet der Bildungs- und Kulturpolitik vor. Aber in den folgenden Jahren erzwangen bildungspolitische Problemstellungen, die schon während der ersten Hälfte des Jahrhunderts zu länderübergreifenden Kooperationen und Lösungsstrategien geführt hatten, einen offenen und verdeckten Verfassungswandel: Schon früh ergab sich die Notwendigkeit einer Beteiligung des Bundes an der Finanzierung von wissenschaftlichen Einrichtungen von überregionaler Bedeutung (Königsteiner Abkommen von 1949 und nachfolgende Verwaltungsabkommen) und forschungspolitischen Großvorhaben, die die ökonomischen Ressourcen und politischen Zuständigkeiten der Länder überstiegen, etwa auf dem Gebiet der Atomforschung. Der finanzielle Beitrag zum Hochschulausbau der 60er und 70er Jahre und zu der Ausbildungsförderung für Schüler und Studenten brachte schließlich dem Bund 1969 die Rahmengesetzgebungskompetenz auf dem Gebiet der Hochschulpolitik und Mitwirkungsrechte bei der gesamtstaatlichen Bildungsplanung. Sie führte zur Weiterentwicklung des ehemaligen Atomministeriums, dann „Bundesministerium für wissenschaftliche Forschung“ zum „Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft“, schließlich 1970 auch zur „Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung“ (BLK).

Obwohl das Verfassungssystem der Bundesrepublik Deutschland für die zentralstaatliche Ebene nur wenige Ansatzpunkte für gesetzgeberische Initiativen auf dem Gebiet der Bildungspolitik vorsieht, führte doch die spezifische deutsche Kombination von föderalen (Länder), lokalen (Gemeinden) und korporatistischen (Kammern, freie Wohlfahrtsverbände) Zuständigkeiten und Gremien, von Verfahren der Kooperation und der konsensuellen Vereinbarung sukzessive zu relativ homogenen Strukturen eines nationalen Bildungssystems und zu einer Vernetzung mit arbeits- und sozialrechtlichen Strukturen, die weit über das hinausgehen, was in anderen Ländern historisch entwickelt wurde. Dabei sind die Prozesse der Systembildung auf Länderebene und gesamtstaatlicher Ebene, aber auch der sozioökonomische Strukturwandel und der Prozeß der Verrechtlichung im Bildungssystem als Zusammenhang zu sehen: Wenn die Vereinbarungen der ersten Hälfte des Jahrhunderts, auch noch das *Düsseldorfer Abkommen* zur Vereinheitlichung im Schulwesen von 1955 etwa im Vergleich zum *Hamburger Abkommen* von 1964, nur wenige Aspekte der Schulformen fixieren und die Mittelstufe des Schulsystems noch weitgehend ausklammern, so war diese Zurückhaltung nicht nur durch den Respekt vor der Kulturhoheit der einzelnen Länder begründet. Sie resultierte vor allem auch aus der Tatsache, daß die regionalen Unterschiede zwischen städtisch und ländlich-agrarischen Landesteilen und entsprechenden historischen Sonderformen des Bildungsangebots in den verschiedenen Ländern weitergehende Festlegungen über die Schulstruktur noch gar nicht zuließen. Der in den Nachkriegsjahrzehnten beschleunigte Wandel der Wirtschafts-, Beschäftigungs- und Siedlungsstrukturen, nicht zuletzt der Zustrom und die Integration von über 10 Millionen Flüchtlingen aus den ehemaligen Ostgebieten des Deutschen Reichs

und dann aus der DDR in die Bundesrepublik Deutschland nivellierten das früher noch krasse Gefälle zwischen Stadt und Land – ein Prozeß, der durch den flächendeckenden Ausbau des amtlichen Schulsystems gefördert wurde. Die historische Tendenz zu allgemeingültigen Strukturen und Bestimmungen wurde durch die – durchaus demokratisch begründete – Forderung verstärkt, mehr und mehr Aspekte der Bildungspolitik nicht von der Exekutive durch Erlasse, sondern durch die Parlamente gesetzlich zu regeln und immer mehr Aspekte des Schul- und Hochschulsystems einer Rechtskontrolle zu unterwerfen. Versicherungsrechtliche Auflagen verstärkten diese Entwicklungen (REUTER 1998). Die Kehrseite dieses Prozesses der strukturellen Homogenisierung und rechtlichen Egalisierung war u. a. die sukzessive Planierung regionaler Unterschiede und die Eliminierung von z. T. traditionsreichen regionalen Sonderformen von Schule und Universität. Seit dieser sozial- und bildungshistorischen Konstellation steht der deutsche Kulturföderalismus vor der Bewährungsprobe, unter Beweis stellen zu müssen, daß er mehr sein kann als ein Moment der gesamtgesellschaftlichen Machtbalance und – wie bisher – eine politische Struktur, die die Berücksichtigung historisch tradiert regionaler Ungleichzeitigkeiten und Sonderentwicklungen so lange wie nötig sichert. Diese Funktion des deutschen Kulturföderalismus wurde im deutschen Einigungsprozeß nach 1989 noch einmal eindrücklich demonstriert: Obwohl bei den westdeutschen „Patendländern“ die Neigung bestand, ihre Strukturen in die ostdeutschen Länder zu übertragen, mußten dort schließlich Strukturen entwickelt und auch von der KMK als gleichwertig anerkannt werden, die nicht den westlichen Strukturen entsprachen und auch nicht aus originären reformerischen Konzepten dieser Länder resultierten, sondern der Notwendigkeit geschuldet waren, an die – aus der DDR-Geschichte und den Umbrüchen der Nach-Wendezeit hinterlassenen – strukturellen, personellen und demographischen Voraussetzungen anknüpfen zu müssen. Der „kooperative Kulturföderalismus“ bewährt sich bis heute als Konstruktion zur gegenseitigen Berücksichtigung und Anerkennung länderspezifischer Traditionsbestände und Ungleichzeitigkeiten. Reformexperimente einzelner Länder wurden aber durch den deutschen Kulturföderalismus nicht gefördert, sondern abgeblockt. Er läßt Bildungsreformen in Deutschland nur als Vereinbarungen über den kleinsten gemeinsamen Nenner zwischen Bundesländern mit unterschiedlichen Parlamentsmehrheiten zu. Die Kulturhoheit der Länder ist eine ihrer wichtigsten Kompetenzen, die sie nicht nur gegenüber Begehrlichkeiten des Bundes (und neuerdings auch Europas), sondern bisher auch gegenüber regionalen und lokalen Autonomiebestrebungen verteidigt haben. Als der DEUTSCHE BILDUNGSRAT 1973 empfahl, eine „verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern“ einzuleiten, drängten die Länder auf seine Auflösung (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973). In den nächsten Jahren wird sich zeigen, ob die seit den 90er Jahren von allen Seiten – nun auch den Bildungspolitikern der Länder – als neue Modernisierungsstrategie angekündigte Politik der Deregulierung und Dezentralisierung im Bildungssystem tatsächlich zu größeren Freiräumen für lokale und regionale Reformprozesse im Schul- und Hochschulbereich führen wird (vgl. dazu ZYMEK 2000).

Erst im historischen Rückblick zeigt sich, daß der Prozeß der spezifischen deutschen Systembildung noch vorangetrieben wurde und gleichzeitig – ur-

sächlich seit den Römischen Verträgen von 1957, beschleunigt seit den 70er Jahren – durch den Prozeß der ökonomischen, rechtlichen und politischen Integration Europas relativiert wurde. Dieser Prozeß hat viele Parallelen mit den Konstellationen und der Entwicklungslogik des Prozesses der nationalen Integration Deutschlands, wie er sich seit der Reichsgründung von 1871 entwickelte. Seine nachhaltigen Auswirkungen – auch auf bildungspolitischem Gebiet – wurden lange nicht zur Kenntnis genommen, da es eines der Prinzipien des europäischen – wie damals des deutschen – Einigungsprozesses sein sollte, daß Kultur und Bildung eine Aufgabe der beteiligten Staaten blieben. Es ging zunächst um eine Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG). Die Römischen Verträge enthalten nur an ganz wenigen Stellen Aussagen über bildungspolitische Aufgaben der Gemeinschaft (z.B. Art. 128). Die Förderung von Forschung und technologischer Entwicklung war dagegen von Anfang an (EURATOM-Vertrag 1958), verstärkt seit 1974, endgültig seit der Einheitlichen Europäischen Akte von 1987, ein Schwerpunkt der Gemeinschaftspolitik. Immer wenn es seit den 70er Jahren um die jeweils nächste Stufe des europäischen Integrationsprozesses ging und die geringe Akzeptanz der Europapolitik in der Bevölkerung der Mitgliedstaaten beklagt wurde, erklärten die Staats- und Regierungschefs, daß nun auch der Bildungspolitik ein neuer Stellenwert im europäischen Integrationsprozeß zukommen solle, und verabschiedeten besondere Aktionsprogramme (vgl. RAT DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT 1988). Folgenreicher als diese Bildungsprogramme und die damit verbundenen Fördergelder wurden aber rechtliche Bestimmungen der Verträge, die die internationale Mobilität und Gleichbehandlung der Arbeitnehmer zum Ziele hatten – und entsprechende bildungspolitische Konsequenzen erzwangen: Im Gegensatz zu der Verfassung des Deutschen Reichs von 1871 sahen die Römischen Verträge keine gemeinsame europäische Staatsangehörigkeit vor, aber die Mitgliedstaaten verpflichten sich, nicht nur den freien Warenverkehr, sondern auch den freien Personenverkehr, die Niederlassungsfreiheit und die Dienstleistungsfreiheit zu garantieren. Die Gewährleistung dieser Freiheiten in allen Staaten der Union gegenüber den Bürgern aller Mitgliedsstaaten erforderte die Abschaffung aller nationalen Bestimmungen, die diesem EG-Recht entgegenstanden sowie politische Aktivitäten der Gemeinschaftsorgane und der Mitgliedstaaten, die die Wahrnehmung dieser Rechte sichern sollten. Die Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofs entwickelte dabei eine – für deutsche Bildungspolitiker schockierende – Dynamik: In einer Reihe von spektakulären Urteilen („Casagrande“, „Forchieri“ und vor allem „Gravier“), in denen der EuGH nationale Bestimmungen als unzulässig verwarf, die eine Ungleichbehandlung von EG-Ausländern etwa bei Stipendien und Zulassungsverfahren vorsahen, wurde die „Tendenz des Gerichtshofs zur Entwicklung eines allgemeinen europäischen Bürgerrechts“ unübersehbar (Oppermann 1987, S. 17f.). Zwar bestätigte der Gerichtshof, daß die „Bildungspolitik als solche“ nicht zu den EG-Zuständigkeiten gehöre, daß aber Zugang und Teilnahme am Unterricht des Bildungswesens insbesondere der Berufsausbildung „nicht außerhalb des Gemeinschaftsrechts“ stünden. Und er faßte Berufsausbildung nicht im Sinne der deutschen Tradition auf, sondern sehr weit als jede Form der Ausbildung, die auf eine Qualifikation für einen Beruf oder eine bestimmte Berufstätigkeit vorbereitet, im Prinzip auch die – im deutschen Verständnis –

allgemeinbildenden Schulen und wissenschaftlichen Hochschulen (ebd.). Eine ähnliche Dynamik entwickelten die – schon früh begonnenen – Arbeiten in der Gemeinschaft an Richtlinien über die gegenseitige Anerkennung von Diplomen, Prüfungszeugnissen und sonstigen Befähigungsnachweisen, damit die Aufnahme und Ausübung einer Tätigkeit sowie die Niederlassungs- und Dienstleistungsfreiheit der Bürger aller Mitgliedsstaaten in den Staaten der Gemeinschaft nicht durch nationale bildungsrechtliche „Zollschranken“ behindert würden. Zunächst wurde die Linie verfolgt, diesem Ziel durch eine Homogenisierung der Ausbildungsgänge für immer mehr Berufe näher zu kommen. Nach jahrelangen zähen Verhandlungen kam es zu Vereinbarungen nur über einige wenige Berufe (vor allem im Gesundheitswesen). In den 80er Jahren wurde in der Gemeinschaft ein Strategiewechsel vollzogen, dessen Konsequenzen für die künftigen Strukturen und Funktionen der nationalen Bildungssysteme bis heute kaum ins Bewußtsein der europäischen Öffentlichkeit gedrungen sind: In der 1989 verabschiedeten *Richtlinie zur gegenseitigen Anerkennung von mindestens dreijährigen Hochschulstudiengängen* wird festgestellt, daß die Mitgliedstaaten der Europäischen Union gegenseitig die verschiedenen nationalen Hochschulsysteme trotz nicht unerheblicher struktureller und inhaltlicher Unterschiede im einzelnen im Prinzip als gleichwertig anerkennen (AVENARIUS 1998; BERGGREEN 1990). Damit ist faktisch das traditionelle deutsche Berechtigungswesen aufgehoben. Die nächsten Jahrzehnte werden zeigen, in welchen Berufsfeldern, auf welchen hierarchischen Ebenen und zwischen welchen Ländern die überregionale berufliche Mobilität in Europa zunehmen und damit diese Regelung zum Tragen kommen wird.

### 3. Außenpolitische Konstellationen und Konjunkturen internationaler Beziehungen

Die Rezeption ausländischer Veröffentlichungen, der überregionale und internationale Gedankenaustausch mit Fachkollegen, internationale Bildungs- und Expertenreisen haben eine lange historische Tradition – auch auf dem Gebiet der Bildungspolitik und Pädagogik (ANWEILER 1977). Während der letzten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts wurden solche bis dahin eher punktuellen, vom Engagement einzelner Personen getragenen internationalen Kontakte und Austauschbeziehungen zu einer historisch neuen Dimension internationaler Vernetzung verdichtet: Die Institutionalisierung der Kernbereiche der entstehenden nationalen Bildungssysteme wurden von der Professionalisierung der Lehrergruppen, der Bildung nationaler Berufsverbände und Publikationsorgane, dem Ausbau der Bildungsverwaltungen, der Einrichtung von Regierungsamtlichen und privaten Dokumentations- und Forschungsstellen und entsprechenden Veröffentlichungen und Periodika begleitet. Sie bildeten die infrastrukturelle Basis und das argumentative Material für die nationalen Bildungsreformdiskussionen – in die nun auch ähnliche Versuche, Veröffentlichungen und Argumente in anderen Staaten einbezogen wurden. In den Jahren vor dem Ersten Weltkrieg wurden auch im Deutschen Reich all die internationalen Verbindungen, Kooperationsformen und Institutionen etabliert, die in den größeren europäischen Staaten und den USA zu dieser Zeit entwickelt

worden waren und im 20. Jahrhundert die Kommunikationsinfrastruktur für den internationalen pädagogischen Austausch darstellen:

Kristallisationspunkte der Verdichtung und Verstetigung überregionaler und internationaler Kontakte, Austauschbeziehungen und Kooperationen waren in den Jahrzehnten um die Jahrhundertwende – in erster Linie – das pädagogische Verlags- und Verbandswesen, dann vor allem auch amtliche oder halbamtliche Dokumentations- und Auskunftsbüros, wie das 1868 gegründete *United States Bureau of Education* in Washington, das 1867 gegründete *Musée Pédagogique* in Paris, das 1894 gegründete *Office of Special Inquiries* des englischen Board of Education in London. In Deutschland mußte erst der Prozeß von regionalen zu nationalen Lehrerverbänden und pädagogischen Fachverbänden vollzogen werden, die dann auch internationale Kontakte und Austauschbeziehungen herzustellen und aufrechtzuerhalten in der Lage waren.

In den Zeitschriften der größeren überregionalen Fachverbände spielt das Ausland als Argument eine nicht unbedeutende Rolle bei der Begründung ihrer Interessenvertretungspolitik (vgl. ZYMEK 1975). Es war aber auch zu dieser Zeit schon selbstverständlich, daß in größeren pädagogischen Handbüchern (z.B. BAUMEISTER 1887; SCHMID 1901) die Entwicklungen im Ausland einbezogen wurden. An der Gründung einiger internationaler pädagogischer Fachverbände, die dann auch internationale Zeitschriften herausgaben und internationale Kongresse veranstalteten, waren deutsche Schulmänner und Hochschullehrer führend beteiligt, etwa an der *Internationalen Mathematischen Unterrichtskommission* und den internationalen Aktivitäten auf dem Gebiet der Schulhygiene. Den Weltausstellungen kam in diesen Jahrzehnten auch für die bildungspolitischen Diskussionen eine besondere mobilisierende Rolle zu. Zu der Weltausstellung in St. Louis 1904 reiste eine große Expertendelegation im Auftrag des preußischen Abgeordnetenhauses in die USA und veröffentlichte einen aufsehenerregenden Bericht, der die deutschen Diskussionen um eine Berufsbildungsreform stark beeinflusste. Die deutsche Schulausstellung auf der Weltausstellung in Brüssel 1910 wurde danach nicht aufgelöst und bildete zusammen mit der 1899 gegründeten *Königlich Preußischen Auskunftsstelle für höheres Unterrichtswesen*, ab 1913 *Königlich Preußische Auskunftsstelle für Schulwesen*, den Kern der 1914 eingerichteten *Jubiläumstiftung für Erziehung und Unterricht*, aus der 1915 das *Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht* entstand, das die Bildungsgeschichte der Weimarer Republik entscheidend geprägt hat und in dem *Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung* (DIPF) in Frankfurt bis heute fortbesteht (vgl. ZYMEK 1975; BÖHME 1972).

Ausländische Entwicklungen spielten vor allem bei der Errichtung und dem Ausbau der außeruniversitären, überregionalen Forschungseinrichtungen wie der 1911 gegründeten Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft als Vorbild und wissenschaftspolitisches Argument eine wichtige Rolle (VIERHAUS/VOM BROCKE 1990). Dabei wie auf anderen Gebieten waren die USA für Deutschland im 20. Jahrhundert der wichtigste Bezugspunkt. In den Jahren vor dem Ersten Weltkrieg wurde von deutscher Seite ein umfangreiches kultur- und wissenschaftspolitisches Austauschprogramm mit den USA initiiert und gepflegt. Dazu gehörte nicht nur ein *deutsch-amerikanischer Professoren Austausch*, sondern auch ein Programm für Gymnasiallehrer, ab 1907 die *Internationale Wochenschrift für*

Wissenschaft, Kunst und Technik und 1910 die Gründung der *Benjamin-Weehler-Gesellschaft zur Erörterung von Fragen des deutschen und ausländischen Bildungswesens* an der Berliner Universität (vgl. ZYMEK 1975).

Aber die Geschichte des 20. Jahrhunderts zeigte, daß die Verdichtung und dynamische Entwicklung der überregionalen und internationalen Kommunikationsbeziehungen, wie sie schon zu Beginn des Jahrhunderts erreicht war, keineswegs selbstverständlich ist und auch nicht mit der Entwicklung der technischen Möglichkeiten kontinuierlich zunimmt. Internationale Beziehungen, auch auf dem Gebiet der Pädagogik und Schulpolitik, sind von politischen Rahmenbedingungen abhängig, die sie zulassen, manchmal fördern oder aber blockieren oder in einseitiger Weise funktionalisieren. Das erwies sich schon in den Jahren des Ersten Weltkriegs, der zu der Absage schon geplanter internationaler pädagogischer Kongresse und dem Abbruch fast aller institutionalisierter Austauschbeziehungen führte. Die mit den USA geknüpften wissenschaftlichen und kulturpolitischen Kontakte wurden bis zu deren Kriegseintritt demonstrativ gepflegt, nun aber vor allem zur Rechtfertigung der deutschen Kriegspolition genutzt. Die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Ausland, das zeigten die Diskussionen um die *wissenschaftlichen Auslandsstudien an deutschen Universitäten*, wurde nun als Teil außenpolitischer Selbstdarstellung und Interessenvertretung nach innen und außen aufgefaßt (VOM BRUCH 1982; ZYMEK 1975, S. 113ff.).

Nach dem Krieg wurde das Deutsche Reich jahrelange politisch, wirtschaftlich und auch wissenschaftlich boykottiert. Zunächst bildeten nur die internationalen pazifistischen Netzwerke wie die *New Education Fellowship* ihre Zeitschriften, *Das werdende Zeitalter* und ihre internationalen Kongresse einen Anknüpfungspunkt für internationale Kontakte und Kooperationen deutscher Pädagogen und Bildungspolitikern. Dazu waren aber nur die in der Lage, die den – damals heftig umstrittenen – Verfassungsauftrag einer *Erziehung zur Völkerverständigung* mittrugen und gegenüber den Aktivitäten im Umfeld des *Völkerbunds* in Genf aufgeschlossen waren. Erst in der zweiten Hälfte der 20er Jahre lockerten sich die internationale Isolation und die trotzige nationale Selbstblockade vieler Deutscher: Nun wandte sich das 1915 gegründete Berliner *Zentralinstitut für Erziehung* auch dem Ausland zu, seine pädagogischen Auslandsreisen (1928 in die USA, 1931 nach Belgien und Holland), die Berichterstattung im *Pädagogischen Zentralblatt* und die Vortragsreihen zur *Vergleichenden Erziehungskunde* wurden zu Katalysatoren einer internationalen Öffnung eines breiteren Kreises deutscher Pädagogen und Schulpolitikern. FRANZ HILKERS Aktivitäten am Zentralinstitut und FRIEDRICH SCHNEIDER mit seiner ab 1931 erscheinenden *Internationalen Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* begründeten in diesen letzten Jahren der Weimarer Republik eine nicht nur politisch, sondern vor allem wissenschaftlich motivierte *Vergleichende Erziehungswissenschaft* in Deutschland (ZYMEK 1975; STÜBIG 1997). Auch wissenschaftspolitisch wurde erst in der zweiten Hälfte der 20er Jahre wieder der internationale Austausch reaktiviert; 1931 kam es zur Bündelung mehrerer Vorläuferinstitutionen im *Deutschen Akademischen Austauschdienst* (vgl. LAITENBERGER 1976).

Nach der nationalsozialistischen Machtübernahme, der Ausschaltung aller Lehrervereine und der Schließung ihrer Presseorgane nahm die Auslandsbe-



richterstattung in den verbliebenen pädagogischen Zeitschriften unter Leitung nationalsozialistischer Organisationen und Ämter deutlich ab (vgl. ZYMEK 1975). Die in den Jahren zuvor geknüpften internationalen Beziehungen wurden nicht alle abgebrochen, aber nun einseitig im Sinne einer Auslandspropaganda für das neue Regime genutzt.

Zwar blieb das *Zentralinstitut* weiter bestehen, aber FRANZ HILKER wurde entlassen und seine Aktivitäten für eine *Vergleichende Erziehungskunde* beendet. Das *Zentralinstitut* bearbeitete weiterhin Anfragen aus dem Ausland und pflegte die Kontakte mit dem *Bureau International de l'Education* in Genf. Es wurde vom nationalsozialistischen Deutschland bis 1944 finanziell gefördert; an den jährlichen Konferenzen des B.I.E. nahmen regelmäßig deutsche Vertreter teil und warben um Verständnis für die nationalsozialistische Erziehungspolitik. Die im Reichsinnenministerium Ende der 20er Jahre eingerichtete *Deutsche Pädagogische Auslandsstelle* wurde dem DAAD eingegliedert, sie bearbeitete und kontrollierte in den folgenden Jahren den internationalen Schüler-, Lehrer- und Praktikantenaustausch sowie den internationalen Schülerbriefwechsel (vgl. LAITENBERGER 1976, S. 62ff.). Das wichtigste internationale pädagogische Projekt war aber die Übernahme und Funktionalisierung der *Internationalen Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* als offizielles internationales pädagogisches Organ. FRIEDRICH SCHNEIDER wurde als Herausgeber verdrängt und durch ALFRED BAEUMLER ersetzt. Dessen *Institut für Politische Pädagogik*, die *Deutsche Pädagogische Auslandsstelle* des DAAD, das *Zentralinstitut* in Berlin und das New Yorker Institut des amerikanischen Herausgebers, der zu einer weiteren Mitherausgeberschaft gewonnen werden konnte, erschienen von 1935 bis 1944 als die herausgebenden Institutionen der *Internationalen Zeitschrift für Erziehung* (vgl. dazu ZYMEK 1975; HORN 1996).

Im Gegensatz zu der internationalen Isolierung Deutschlands während der Jahre nach dem Ersten Weltkrieg wurde die deutsche Bevölkerung, insbesondere die deutsche Jugend nach dem Zweiten Weltkrieg sehr bald und zielgerichtet von den Besatzungsmächten in internationale Kontakte einbezogen. Internationale Reise-, Austausch-, Vortrags- und Kongreßprogramme spielten in den alliierten Strategien zu einer demokratischen Erziehung für Deutschland eine große Rolle. Im Rahmen des amerikanischen Programms wurden bis 1956 12000 Deutsche in die USA vermittelt (FÜSSL 1994, S. 169ff.; COLLMER 1950). Die Bedeutung dieser Austauschprogramme für die Persönlichkeitsentwicklung, die politische Einstellung und das internationale Engagement eines in den folgenden Jahrzehnten einflußreichen Milieus von deutschen Multiplikatoren in Jugendverbänden, Bildungsinstitutionen, Politik und Wissenschaft kann gar nicht überschätzt werden (vgl. REULECKE 1997). Kurz nach dem Krieg und später in der Bundesrepublik gegründete Initiativen und Organisationen mit internationalem Wirkungskreis, wie z.B. die *Internationalen Jugendgemeinschaftsdienste* (CLAESSENS/DANKWORTT 1957), die *Aktion Sühnezeichen*, die Bewegung für internationale Städtepartnerschaften und Austauschprogramme von Schulen, die *Europa-Jugend*, das *Deutsch-französische Jugendwerk* (DFJW) (MÉNODIER 1988) und der *Deutsche Entwicklungsdienst* (DED) (HAASE 1996) sind ohne dieses internationale Erfahrungs- und Übungsfeld eines Teils der Nachkriegsgenerationen nicht denkbar. Der relativ schnelle und finanziell geförderte Einbezug von deutschen Vertretern in die z.T. traditions-

reichen, z.T. neu gegründeten internationalen – wissenschaftlichen, verbandlichen und politischen – Institutionen nahm in den folgenden Jahrzehnten rasch zu. Der Ost-West-Gegensatz beförderte und blockierte zugleich diese Entwicklung: Auf westlicher wie auf östlicher Seite entstanden internationale Vereinigungen, Verbände und Programme, die nicht zuletzt mit dem Ziel eingerichtet und finanziell gefördert wurden, die Teilnehmer aus der Bundesrepublik Deutschland und der DDR, aber auch aus den anderen west- und osteuropäischen Staaten, dann auch aus den Ländern der sogenannten „dritten Welt“ in die politischen und wissenschaftlichen Netzwerke der „Blöcke“ des „kalten Krieges“ zu integrieren (z.B. *World Assembly of Youth versus World Federation of Democratic Youth*) (WESTPHAL 1997; vgl. auch KUEBART/ZYMEK 1977). Über die Frage, ob und unter welchen Bedingungen Teilnehmer aus der Bundesrepublik Deutschland und der DDR in internationalen wissenschaftlichen, jugend- und kulturpolitischen Vereinigungen zugelassen bzw. Mitglieder werden können und über was sie sprechen durften bzw. sollten, wurde oft vor und hinter den Kulissen erbittert gerungen (vgl. z.B. GÜNTHER 1998, S. 483).

Wie schon in den Schul- und Hochschulreformprozessen während der Jahrzehnte vor dem Ersten Weltkrieg, so nahm auch während der internationalen Schulreformdebatten der 60er und 70er Jahre die internationale Vernetzung und Verdichtung der erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Debatten zu (vgl. GONON 1998; ZYMEK 1975). Im Zuge des Hochschulausbaus, der Expansion und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft wurde die Vergleichende Erziehungswissenschaft zu einer an den meisten Universitäten vertretenen Teildisziplin der Erziehungswissenschaft in Deutschland. Wie die meisten anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen ist auch sie in einen europäischen (CESE) und einen Weltverband integriert (vgl. BLUMENTHAL/STÜBIG/WILLMANN 1995; JOHN 1997; SCHRIEWER <sup>1</sup>2000, <sup>2</sup>2000).

Das Ende der südeuropäischen Diktaturen in Portugal und Spanien, die Implosion der Sowjetunion, das Ende der Teilung Europas und Deutschlands, der Integrationsprozeß im Rahmen der Europäischen Union und die beschleunigte Integration des Weltmarkts haben eine historisch neue Stufe des internationalen Austauschs möglich gemacht. Die kulturpolitischen, wissenschaftlichen und pädagogischen Antworten, die darauf bisher in Deutschland entwickelt wurden, sind aber widersprüchlich: Ein großdimensioniertes internationales Austauschprogramm für die Jugendlichen in den ostdeutschen Ländern, wie es für die junge Generation im Nachkriegs(west)deutschland für nötig gehalten und großzügig gefördert wurde, fand nicht statt. Es gibt nun auch ein deutsch-polnisches Jugendwerk, das aber bisher nicht die Akzeptanz des deutsch-französischen Jugendwerks erreicht hat. Eine Reihe von Professuren für Vergleichende Erziehungswissenschaft wurde in den 80er und 90er Jahren nicht wieder besetzt oder in Professuren für interkulturelle Pädagogik umgewidmet, d.h. auf die wissenschaftliche Bearbeitung der innenpolitischen und schulpädagogischen Folgen der internationalen Arbeitskräfte- und Flüchtlingsmigration gelenkt. Internationale Studien zum Leistungsvergleich von Schulen und nationalen Schulsystemen sind zu einem zentralen Gegenstand vergleichender erziehungswissenschaftlicher Forschung und der öffentlichen Diskussionen geworden. Der DAAD beklagt den Rückgang des Interesses von Ausländern an einem Studium an deutschen Hochschulen und fordert die Anpassung der deutschen

Studienstrukturen an die der angelsächsischen Länder (BA) (DAAD 2000). Das Auswärtige Amt reduziert die Zahl der Goethe-Institute.

#### 4. Mentale Landkarten

Räume werden nicht nur durch Flüsse und Gebirge, Landschaften und Siedlungen, durch völkerrechtliche Verträge zwischen Staaten und durch verfassungsrechtliche Zuständigkeiten zwischen Zentralregierung, Ländern und Gemeinden abgesteckt. Die Verteidigung dieser staatsrechtlichen Prinzipien ist nur eine Seite auch der amtlichen Politik. Daneben wurden in Deutschland im 20. Jahrhundert in den intellektuellen Milieus noch ganz andere Landkarten entworfen und diskutiert, die auch im politischen Feld als strategische Instrumente zur Abgrenzung von innenpolitischen Fronten und zur Integration von parteipolitischen Lagern, gelegentlich auch zur Rechtfertigung von außenpolitischen Positionen eine große Bedeutung erlangt haben. Die bildungspolitischen und pädagogischen Diskurse sind in diese symbolischen Gefechte immer eng verflochten gewesen.

Im Gegensatz zu der amtlichen deutschen Politik, die seit dem Kaiserreich zur Wahrung der Eigenständigkeit der Staaten länderübergreifende Vereinbarungen zur Kultur- und Bildungspolitik auf das Notwendigste beschränkt sehen wollte, haben es die intellektuellen Milieus in Deutschland als zentrales nationales Projekt proklamiert, daß der politischen Reichsgründung erst noch die kulturelle folgen müsse und sich damit gleichzeitig eine bedeutsame gesellschaftliche Aufgabe zugemessen. Diese intellektuelle Arbeit an der Entwicklung einer nationalen Identität fand nicht zuletzt in der Beschreibung und Abgrenzung von „Erinnerungsräumen“ statt (vgl. J. ASSMANN 1997; A. ASSMANN 1993), mit denen intellektuelle und politische Fraktionskämpfe auf den Begriff gebracht wurden: Von den kulturkritischen Schriften der letzten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts bis zu den schrillen Beiträgen des akademischen Milieus über die Berechtigung des Krieges wurde variantenreich gefordert, daß sich die deutschen Schulen und Universitäten nicht mehr an *Weimar*, sondern an *Potsdam* orientieren sollten, daß man gezwungen sei, von den idealistischen Höhen des *kosmopolitischen Humanismus* zu den Realitäten der *weltpolitischen* Konkurrenz und des Krieges herabzusteigen (z.B. SPRANGER 1932). Bei anderen war die räumliche Alternative zum angeblichen *Internationalismus* der akademischen Kultur nicht die *Weltpolitik*, sondern das *Innere des Landes*, die *Heimat*, manchmal sogar eine spezifische Region, etwa das *Niederdeutsche* bei JULIUS LANGBEHN, allerdings nicht als Lebensform und Eigenschaften der Landbevölkerung Norddeutschlands, sondern als generalisierte Idee. So konnte REMBRANDT zum Niederdeutschen par excellence erklärt und den Deutschen als „Erzieher“ angedient werden (KETELSEN 1994, S. 128f.). Die kulturkritischen Gegensatzpaare – z.B. zwischen deutscher Kultur und französischer Zivilisation, zwischen deutschem Idealismus und englischem „Krämergeist“ – profilierten Gegensätze in einem internationalen Feld, in dem es nicht nur Staatsgrenzen und verschiedene nationale Interessen gab, sondern „geistige“ oder „völkerpsychologisch“ begründete Haltungen und Strebungen, die einen „Sonderweg“ der Deutschen in der Geschichte und eine „Sendung“ des Deut-

schen Reichs in der weltpolitischen „Entscheidungsschlacht“ des Krieges begründeten (FAULENBACH 1981).

Auch die Autoren, die der Jugendbewegung und den später als Reformpädagogik zusammengefaßten Initiativen der ersten Jahrzehnte des Jahrhunderts zuzurechnen sind, beschworen sowohl regionale wie auch internationale Dimensionen ihres Themas: Jugendbewegung und Reformpädagogik wurden als Gegenbewegungen zum bestehenden staatlichen Schulsystem, seiner Tendenz zur generellen Normierung und Systematisierung, seinem Fächerkanon, der Methodik und Berufsauffassung seiner Lehrer interpretiert. Dagegen organisierte die Jugend – so ihre Chronisten – ihren „Exodus“ aus „grauer Städte Mauern“ in die Natur, aufs Land, ins „Innere des Landes“, aber auch in die (vorgestellte) mittelalterliche Welt der „Vaganten“ – und damit gleichzeitig „zu sich selbst“. Die Schulversuche, die in der Geschichtsschreibung der Reformpädagogik als Beispiele für ihre Reformabsichten aufgeführt werden, waren ebenfalls sehr oft programmatisch mit einem bewußten Auszug aufs Land verbunden und als Gründung kleiner autonomer Schulstaaten im Staate angelegt (vgl. SCHMITT 1998). Gleichzeitig ist schon früh, etwa in der Zeitschrift *Das werdende Zeitalter* oder in der Rubrik *Die pädagogische Bewegung*, die seit dem ersten Heft regelmäßig in der Zeitschrift *Die Erziehung* erschien, die Absicht zu erkennen, die unterschiedlichsten pädagogischen Reforminitiativen im In- und Ausland als „*internationale pädagogische Bewegung*“ zusammenzufassen und auf den Begriff – besser: auf einige Begriffe – zu bringen (vgl. ZYMEK 1975, S. 180ff.).

In dem berühmten Artikel von WILHELM FLITNER von 1931 über „Die Reformpädagogik und ihre internationalen Beziehungen“ wird eine weitere „Verortung“ – auch der pädagogischen – Diskurse im 20. Jahrhundert eingeführt: FLITNER geht es nicht nur um eine Skizze der pragmatischen historischen und aktuellen Bezüge seines Themas, sondern vor allem um seine „geistesgeschichtliche Deutung“. Er sieht das „einheitliche Gesicht aller Stätten der Neuen Erziehung“ in dem Versuch einer Verbindung eines neuen „positivistischen Ethos“ mit der traditionellen „christlich-humanistischen Auffassung vom Menschen“ in einem „neuen Typus“, einem neuen „Europäer“ (FLITNER 1965). Seit dem Ende des Ersten Weltkriegs, dem Auftreten der USA als Ordnungsmacht in Europa und der Stabilisierung der Sowjetunion war nicht mehr nur der Nationalstaat, sondern für einige pädagogische Zeitdiagnostiker auch *Europa* eine Bezugsgröße für intellektuelle Strategien der Identifikation und Orientierung im nationalen und internationalen Feld (vgl. z.B. FISCHER 1928). Mit dem Begriff *Europa* verbanden sich nicht nur geographisch-politische, sondern auch kulturelle und philosophische Vorstellungen, die im politischen und akademischen Diskursfeld zu immer neuen Deutungen und strategischen Funktionalisierungsversuchen geführt haben. Mit ihm verbanden sich Vorstellungen einer „Mitte“, einer harmonischen Balance zwischen Ost und West, einer europäischen Lebensform, Bildung und „Gesittung“ (FLITNER 1961), die als von außen – etwa durch Kapitalismus und Bolschewismus – bedroht oder auch als von innen her – etwa durch Rationalisierungsprozesse – „zersetzt“ geschildert wurde. Mit einer so aufgeladenen, aber immer unbestimmten Europa-Metaphorik verbanden sich vor 1933 und nach 1945 nicht nur traditionsreiche Vorstellungswelten vom christlichen Abendland (vgl. A. ASSMANN 1993), sondern auch natio-

nalsozialistische Propagandastrategien, etwa in der *Internationalen Zeitschrift für Erziehung*, in der die Besetzung Mitteleuropas durch deutsche Truppen als Verteidigung des europäischen Idealismus gegen den Materialismus Moskaus und New Yorks dargestellt wurde (ZYMEK 1975, S. 278ff.) Die positive Besetzung der Europa-Metaphorik bei der deutschen Jugend veranlasste z.B. französische Bildungspolitiker nach dem Krieg, Europa zum Ausgangspunkt von Strategien der politischen Bildung zu machen (BRUNN 1997). Mit der politischen Institutionalisierung des europäischen Integrationsprozesses seit 1957 wurden die akademischen Diskussionen über Europa versachlicht und vereinfacht: Die schulpolitischen und schulrechtlichen Aspekte des Prozesses (vgl. z.B. SCHLEICHER 1993; SCHLEICHER/BOS 1994; AVENARIUS 1988), die Behandlung des Themas im Unterricht (MICKEL 1978) und das Problem der kulturellen Vielfalt in der politischen Einheit (z.B. RUHLOFF 1992) wurden zu Gegenständen erziehungswissenschaftlicher Forschung und Reflexion. Hier wie in anderen Wissenschaftsdisziplinen wird auch die metaphorische und mythologische Dimension des Themas inzwischen analytisch und sogar strategisch diskutiert, etwa unter der provozierenden Fragestellung: „Scheitert Europa an seinem Mythendefizit?“ (SCHMALE 1997).

Im letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts wurden die verschiedenen, sich überlagernden und relativierenden Prozesse der Systematisierung von Bildungsstrukturen – auf kommunaler Ebene, auf der Ebene der Länder, des Bundesstaates und schließlich Europas – durch Entwicklungen radikal in Frage gestellt, die heute unter dem Schlagwort der *Globalisierung* die politischen und akademischen Diskurse beherrschen. Kaum eine Problemlage der Sozialisationsprozesse der nachrückenden Generationen oder der bestehenden Bildungsinstitutionen, die nicht damit zusammenzuhängen scheint, jede Reformforderung erscheint mit Verweis auf diesen Prozeß zwingend begründet (vgl. z.B. HEITMEYER 2000). Die neue Stufe der Integration des Weltmarkts und die Revolutionierung der Kommunikationstechnologien haben demnach eine neue Dimension der internationalen Vernetzung möglich gemacht, die alle bisher gewohnten und bekannten Aspekte der Regionalität und Internationalität von Bildungsprozessen und Bildungsinstitutionen aufzuheben scheint. Auch wenn die damit verbundenen Umwälzungen erst in Ansätzen erkennbar sind und noch genauere empirische Analysen fehlen, in welchen Ländern, in welchen Sektoren, auf welchen Ebenen und in welchen Zeiträumen der ökonomische und soziale Strukturwandel stattfinden wird, so ist doch schon heute mit dem Schlagwort der *Globalisierung* die Vision einer zum *global village* provinzialisierten Welt verbunden, die die potentielle Vernetzung jedes Menschen als Lernenden, als Erwerbstätigen und Konsumenten mit der ganzen Welt bei gleichzeitigem Verbleib nicht nur in der heimatlichen Region, sondern – für viele – sogar am Computer im eigenen Heim enthält. Die Kommunikation im *world wide web* verspricht, die ganze Welt abzurufen, auf diese Weise mühelos anderen Menschen und Kulturen begegnen zu können. *Globalisierung* ruft die Hoffnung und Befürchtung grenzenloser virtueller Mobilität bei gleichzeitiger Kontrolle durch einen globalisierten Markt wach. Sie enthält die Warnung vor einer neuen heimatlosen internationalen Elite von Führungskräften und Experten multinationaler Unternehmungen, die in internationalen Schulen und Hochschulen sozialisiert wurden, meistens die „Weltsprache“ Englisch spre-

chen, in keiner community und ihren demokratischen Strukturen mehr verankert sind (vgl. LASCH 1995). Sie enthält aber auch die Vision einer internationalen Arbeitskräfte- und Flüchtlingsmigration. Diese höchste Form der Internationalität und Mobilität, die heute mit dem Begriff der *Globalisierung* verbunden wird, scheint nicht nur die lokale und regionale Verwurzelung von Sozialisations- und Bildungsprozessen aufzuheben, sondern gleichzeitig auch Internationalität und Mobilität, denn die global vernetzte Welt nähert sich – nicht nur wegen der sie beherrschenden ökonomischen Rationalität, sondern auch in kultureller Hinsicht – immer mehr an.

Aber auch das Schlagwort der *Globalisierung*, wie schon die anderen Begriffe, mit denen historische Prozesse zugleich gebannt und diskursiv gehalten werden sollten, ist eine Form extremer Komplexitätsreduktion. Die Kultivierung dieser Art von Begrifflichkeit und Metaphorik, die internationale Bezüge beschwört und zugleich aufhebt, ist das Gegenteil international und interkulturell vergleichender Forschung und Theoriebildung, auch auf dem Gebiet der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Denn ihr Stellenwert erweist sich daran, ob es ihr gelingt, durch vergleichende Forschungen zu einer Komplexitätssteigerung zu kommen (vgl. SCHRIEWER <sup>1</sup>2000) – auch zu den mit dem Schlagwort der *Globalisierung* verbundenen – vielschichtigen, widersprüchlichen und umstrittenen – Prozessen.

## Literatur

- ANWEILER, O.: Comparative Education and the Internationalization of Education. In: Comparative Education 13 (1977), S. 19–114.
- ANWEILER, O.: 1948/49 – Schlüsseljahre deutscher Bildungsgeschichte. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 39 (1991), 20–26.
- ASSMANN, A.: Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungs-idee. Frankfurt a.M./New York 1993.
- ASSMANN, J.: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München 1997.
- AVENARIUS, H.: Zugangsrechte von EG-Ausländern im Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland. In: Neue Juristische Wochenschrift (1988), S. 385ff.
- BAUMEISTER, A.: Die Einrichtung und Verwaltung des höheren Schulwesens in den Kulturländern von Europa und Nordamerika. In: Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. Band 1, 2. Abt., München 1897.
- BERGGREEN, I.: Europa '92. Konsequenzen der Europäischen Einigung für den Kulturföderalismus in der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), 6, S. 827–847.
- BLUMENTHAL, V. v./STÜBIG, H./WILLMANN, B.: Entwicklungslinien der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland bis zum Ende der 80er Jahre. In: B. WILLMANN (Hrsg.): Bildungsreform und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Aktuelle Probleme – historische Perspektiven. Münster/New York 1995, S. 112–147.
- BÖHME, G.: Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht und seine Leiter. Zur Pädagogik zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Neuburg-Weiler/Karlsruhe 1972.
- BROCKE, B. vom: Hochschulpolitik im Föderalismus: Die Protokolle der Hochschulkonferenzen der deutschen Bundesstaaten und Österreichs 1898–1918. Berlin 1994.
- BRUCH, R. vom: Weltpolitik als Kulturmission. Auswärtige Kulturpolitik und Bildungsbürgertum in Deutschland am Vorabend des Ersten Weltkrieges. Paderborn/München/Wien/Zürich 1982.
- BRUNN, G.: Das Europäische Jugendtreffen 1951 auf der Loreley und der gescheiterte Versuch einer europäischen Jugendbewegung. In: J. REULECKE (Hrsg.): Rückkehr in die Ferne. Die deutsche Jugend und das Ausland. Weinheim/München 1997, S. 81–101.
- CLAESSENS, D./DANKWORTT, D.: Jugend in Gemeinschaftsdiensten. Eine soziologisch-psychologische Untersuchung über die Arbeit in Internationalen Gemeinschaftsdiensten. München 1957.

- COLLMER, P. (Hrsg.): *Länder – Menschen – Universitäten. Briefe deutscher Studenten aus dem Ausland 1947 bis 1950*. Stuttgart 1950.
- DEUTSCHER AKADEMISCHER AUSTAUSCHDIENST (Hrsg.): *Jahresbericht 1999/2000*. Bonn 2000.
- DEUTSCHER AUSSCHUSS: *Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule*. In: *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965*. Gesamtausgabe. Stuttgart 1966, S. 366–409.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: *Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil 1*. Stuttgart 1973.
- EIGLER, H./HANSEN, R./KLEMM, K.: *Quantitative Entwicklungen: Wem hat die Bildungsexpansion genutzt?* In: *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 1. Weinheim 1980, S. 45–71.
- FAULENBACH, B.: „Deutscher Sonderweg“. Zur Geschichte und Problematik einer zentralen Kategorie des deutschen geschichtlichen Bewußtseins. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 33 (1981), S. 3–21.
- FISCHER, A.: *Der Zusammenhang von Weltlage und Erziehungsproblem*. In: *Die Erziehung* 4 (1928), S. 1–21.
- FLITNER, W.: *Die Reformpädagogik und ihre internationalen Beziehungen*. In: H. RÖHRS (Hrsg.): *Die Reformpädagogik des Auslands*. Düsseldorf/München 1965, S. 115–128.
- FLITNER, W.: *Europäische Gesittung*. Zürich/Stuttgart 1961.
- FÜHR, CHR.: *Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Die Zusammenarbeit von Reich und Ländern im Reichsschulausschuß (1919–1923) und im Ausschuß für das Unterrichtswesen (1924–1933). Darstellung und Quellen*. Weinheim/Berlin/Basel 1970.
- FÜSSL, K.-H.: *Die Umerziehung der Deutschen: Jugend und Schule unter den Siegermächten des Zweiten Weltkriegs 1945–1955*. Paderborn/München/Wien/Zürich 1994.
- GEISSLER, G./WIEGMANN, O.: *Pädagogik und Herrschaft in der DDR. Die parteilichen, geheimdienstlichen und vormilitärischen Erziehungsverhältnisse*. Frankfurt a.M./Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1996.
- GONON, PH.: *Das Internationale Argument in der Bildungsreform. Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur schweizerischen Berufsbildung und zur englischen Reform der Sekundarstufe II*. Bern/Berlin/Frankfurt a.M./New York/Paris/Wien 1998.
- GÜNTHER, K.-H.: *Rückblick nach Tagebuchnotizen aus den Jahren 1938 bis 1990*. Berlin-Buchholz 1998.
- HANSEN, G.: *Ethnische Schulpolitik im besetzten Polen. Der Mustergau Warteland*. Münster/New York 1995.
- HAASE, I.: *Zwischen Lenkung und Selbstbestimmung. Geschichte und Gegenwart des Deutschen Entwicklungsdienstes*, Berlin 1996.
- HARNEY, K./ZYMEK, B.: *Allgemeinbildung und Berufsbildung. Zwei konkurrierende Konzepte der Systembildung in der deutschen Bildungsgeschichte und ihre aktuelle Krise*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40 (1994), S. 405–422.
- HEITMEYER, W. (Hrsg.): *Schattenseiten der Globalisierung*. Frankfurt a.M. 2000.
- HERRMANN, U.: *Sozialgeschichte des Bildungswesens als Regionalanalyse. Empirische Analysen zur Strukturentwicklung der höheren Schulen Westfalens im 19. Jahrhundert*. Köln/Weimar/Wien 1991.
- HORN, K.P.: *Pädagogische Zeitschriften im Nationalsozialismus: Selbstbehauptung, Anpassung, Funktionalisierung*. Weinheim 1996.
- JOHN, B.: *Ideologie und Pädagogik: Zur Geschichte der Vergleichenden Pädagogik in der DDR. Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung*. Bd. 78. Frankfurt a.M. 1997.
- KAEUBLE, H./KOCKA, J./ZWAHR, H. (Hrsg.): *Sozialgeschichte der DDR*. Stuttgart 1994.
- KETELSEN, U.-K.: *Literatur und Drittes Reich*. Vierow bei Greifswald 1994.
- KUEBART, F./ZYMEK, B.: *Comparative Aspects of Multilateral Cooperation and Supranational Integration in Educational Politics: The EEC and COMECON*. In: *Slavic and European Education Review. An International Journal* (1977), 2, S. 21–32.
- KUHLEMANN, F.-M.: *Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1792–1872*. Göttingen 1992.
- LAITENBERGER, V.: *Akademischer Austauschdienst und auswärtige Kulturpolitik. Der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) 1923–1945*. Göttingen/Frankfurt a.M./Zürich 1976.
- LASCH, CHR.: *The Revolt of the Elites and the Betrayal of Democracy*. New York/London 1995 (Norton & Company).
- MÉNODIER, H.: *Das Deutsch-Französische Jugendwerk. Ein exemplarischer Beitrag zur Einheit Europas*. München 1988.
- MICKEL, W. (Hrsg.): *Europäische Bildungspolitik*. Neuwied 1978.
- MÜLLER, D.K./ZYMEK, B.: *Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des*

- Deutsches Reiches, 1800–1945. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. II, 1. Teil. Göttingen 1987.
- NEGHAJIAN, G.: Frauenschule und Frauenberufe. Ein Beitrag zur Bildungs- und Sozialgeschichte Preußens (1908–1945) und Nordrhein-Westfalens (1946–1974). Köln/Weimar/Wien 1993.
- OPPERMANN, TH.: Europäisches Gemeinschaftsrecht und deutsche Bildungsordnung: „Gravier“ und die Folgen. Bad Honeff 1987.
- RAT DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT (Hrsg.): Erklärungen zur europäischen Bildungspolitik. Brüssel <sup>3</sup>1988.
- REULECKE, J. (Hrsg.): Rückkehr in die Ferne. Die deutsche Jugend in der Nachkriegszeit und das Ausland. Weinheim/München 1997.
- REUTER, L.R.: Rechtliche Grundlagen und Rahmenbedingungen. In: CHR. FÜHR/C.-L. FURCK (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI, 1945 bis zur Gegenwart, Teilband 1. Bundesrepublik Deutschland. München 1998, S. 35–57.
- RUHLOFF, J.: Kulturbegrenzung als Herausforderung an Bildung und Erziehung – Überlegungen im Hinblick auf „Europa 1993“. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 345–356.
- RUST, V.D.: German Interest in Foreign Education since World War I. Ann Arbor 1965.
- SCHLEICHER, K. (Hrsg.): Zukunft der Bildung in Europa. Darmstadt 1993.
- SCHLEICHER, K./BOS, W. (Hrsg.): Realisierung der Bildung in Europa. Darmstadt 1994.
- SCHLINK, B.: Heimat als Utopie. Frankfurt a.M. 2000.
- SCHMALE, W.: Scheitert Europa an seinem Mythendefizit? Bochum 1997.
- SCHMID, K.A. (Hrsg.): Geschichte der Erziehung. V. 2. Berlin/Stuttgart 1901.
- SCHMITT, H.: Zur Realität der Schulreform in der Weimarer Republik. In: T. RÜLCKER/J. OELKERS (Hrsg.): Die politische Reformpädagogik. Bern 1998, S. 619–643.
- SCHNITZLER/ISSENEDT/MÜSSIG-TRAPP/SCHREIBER: Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System. Bonn 1998.
- SIMMEL, G.: Soziologie des Raumes. In: G. SIMMEL: Aufsätze und Abhandlungen 1901–1908. Bd. I, Gesamtausgabe Band 7, hrsg. von O. RAMMSTEDT. Frankfurt a.M. 1995, S. 132–183.
- SCHRIEWER, J.: Comparative Education Methodology in Transition: Towards a Science of Complexity? In: J. SCHRIEWER: Discourse Formation in Comparative Education. Frankfurt a.M./Berlin/Bern/Brüssel/New York/Oxford/Wien <sup>1</sup>2000.
- SCHRIEWER, J.: Educational Studies in Europe. In: E. SWING/J. SCHRIEWER/F. ORIVEL (Eds.): Problems and Prospects. In: European Education. Westport <sup>2</sup>2000.
- SPRANGER, E.: Das humanistische und das politische Bildungsideal im heutigen Deutschland. In: E. SPRANGER: Volk – Staat – Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze. Leipzig 1932, S. 1–33.
- STÜBIG, H.: Die Wiederbegründung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Westdeutschland nach dem Zweiten Weltkrieg – Friedrich Schneider und Franz Hilker. In: Bildung und Erziehung 50 (1997), S. 467–480.
- TENORTH, H.E./KUDELLA, S./PAETZ, A.: Politisierung im Schulalltag der DDR. Durchsetzung und Scheitern einer Erziehungsambition. Weinheim 1996.
- UKEN, M.: Fahrt ins Blaue. Nicht alle Austauschprogramme für Schüler sind ihr Geld wert. Ein Gütesiegel könnte mehr Orientierung schaffen. In: DIE ZEIT 49, 2.12.1999.
- VIERHAUS, R./BROCKE, B. VOM: Forschung im Spannungsfeld von Politik und Gesellschaft. Geschichte und Struktur der Kaiser-Wilhelm-/Max-Planck-Gesellschaft. Stuttgart 1990.
- WESTPHAL, H.: Jugendverbände und der deutsche Bundesjugendring auf dem Weg in die internationale Gemeinschaft. In: J. REULECKE (Hrsg.): Rückkehr in die Ferne: Die deutsche Jugend in der Nachkriegszeit und das Ausland. Weinheim/München 1997, S. 103–123.
- ZYMEK, B.: Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften, 1871–1952. Ratingen/Kastellaun 1975.
- ZYMEK, B.: Re-Partikularisierung des Bildungssystems? Historische Anmerkungen zu aktuellen Strategien der Schulreform. In: Die deutsche Schule, 6. Beiheft 2000, S. 6–20.

#### *Anschrift des Autors*

Prof. Dr. Bernd Zymek, Westfälische Wilhelms-Universität Münster,  
Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Georgskommende 26, 48143 Münster



# Schule in der Diktatur

## *Die Umformung der Schule im Sowjetkommunismus und im Nationalsozialismus*

„Draußen klopfte jemand gegen die Eingangstür, er träumte, daß sie kamen, um ihn zu verhaften; aber in welchem Lande befand er sich? ... wessen Öldruckbild hing über seinem Bett und sah auf ihn herab? War es Nummer Eins, oder war es der andere – der mit dem ironischen Lächeln oder der mit dem starren Blick?“ (KOESTLER 1940/1999, S. 241)

### *1. Einleitung*

Rückblicke verfolgen andere Zwecke als Vorankündigungen und Prophezeiungen; beide sind deswegen im Grunde genommen unvergleichbar: Die ersteren sollen historische Erfahrungen zugänglich machen und ordnen, letztere bringen mehr oder weniger emphatisch Erwartungen und Ansprüche zum Ausdruck, in die mehr oder weniger unbewußt zeitgenössische Gedanken einfließen. Trotz ihres unterschiedlichen Status, der jeweils den Polen von wissenschaftlicher Analyse und säkularisierter Prophetie zuneigt, ist es reizvoll, Bezüge herzustellen. Dies gilt erst recht bei diesem Thema.

Das „Jahrhundert des Kindes“, das E. KEY (1902) kurz nach der Wende zum 20. Jahrhundert verkündete, ist bekanntlich faktisch ein Zeitalter von bis dahin ungeahnten kriegesischen Katastrophen und politischen Diktaturen gewesen, die gerade auch Kinder und Jugendliche in Mitleidenschaft gezogen haben. Zwar sind in dem Denken der schwedischen Autorin um die Jahrhundertwende unschwer bereits Elemente auszumachen, die dann auch die Ideologien der beiden diktatorischen Systeme dieses Jahrhunderts, des Nationalsozialismus und des Sowjetkommunismus, gekennzeichnet haben. Gemeint sind die eugenischen und rassekundlichen Überzeugungen, auf die KEY – wie viele ihrer Zeitgenossen – ihre Wertschätzung des Kindes gründet. Dazu gehört ferner die Idee, daß durch die erhöhte Bedeutung, die dem Kind beigemessen wird, das Aufbrechen der bestehenden sozialen und politischen Verhältnisse sowie die Hervorbringung eines „neuen Menschen“ angebahnt werden soll. Die Bezüge zur nationalsozialistischen Herrschaft („Jugend führt Jugend“) und zur kommunistischen Utopie sind unverkennbar (vgl. auch HERRMANN 1992). Aber zumindest vordergründig ist der Gegensatz zwischen der zukunftsfrohen Verheißung und der tatsächlichen historischen Entwicklung – selbst, wenn Bildungsentwicklung und Pädagogik im Zeitraum dieses Jahrhunderts einen beispiellosen Aufschwung genommen haben – schon frappant.

Die beiden großen diktatorischen Systeme des 20. Jahrhunderts sind gewiß nicht nur eine deutsche Angelegenheit gewesen. Wohl aber ist ihre unmittelbare Abfolge ein deutsches Spezifikum, so daß sich für den Osten Deutschlands

die Zeit der politischen und gesellschaftlichen Unterdrückung auf über 50 Jahre addiert (vgl. KLESSMANN 1996). Dabei kann die Phase der SBZ (1945–1949) diesem Zeitraum nicht umstandslos zugerechnet werden, sondern sie ist als eine Art Übergangsperiode zu werten, an deren Ende sich die schon lange zuvor formierenden Tendenzen der kommunistischen Diktatur erfolgreich durchgesetzt haben. Gerade in diesen Jahren erwies sich die Stärke der deutschen Tradition des Antiliberalismus und der Ablehnung des Parlamentarismus, die das „Dritte Reich“ und die SED-Herrschaft gemeinsam zur Grundlage hatten. Daß der Westen Deutschlands eine andere Entwicklung genommen hat, ist wohl mehr dem Einfluß der westlichen Alliierten als deutschen Kräften zu verdanken.

Auch wenn auf diese Weise (noch einmal) die fatalen und langdauernden Konsequenzen des deutschen Sonderwegs in der Geschichte der Neuzeit deutlich werden, scheint ein Vergleich zwischen den beiden deutschen Diktaturen auf ideologischer, vor allem auf struktureller Ebene möglich und sinnvoll. Zu den maßgeblichen Kennzeichen beider Systeme gehört gerade ihr massiver politischer und ideologischer Gegensatz, was bekanntlich eine Kooperation – zumindest auf Zeit und gegen die gemeinsamen Feinde aus dem demokratischen Lager – nicht ausgeschlossen hat. Der Antifaschismus, den die DDR nach innen und außen von Beginn an für sich in Anspruch genommen hat und auf den die Jugend in Form von Veranstaltungen, die Initiationsriten glichen, fortlaufend verpflichtet wurde, läßt bei aller Äußerlichkeit dieses Anspruchs einen Vergleich zwischen der sozialistischen DDR und dem faschistischen Deutschland bis heute geradezu anstößig erscheinen. Dazu kommt, daß bisherige Versuche, die beiden Systeme miteinander in Verbindung zu setzen und der – vor allem westdeutschen – Demokratie gegenüberzustellen, selbst wenn sie sich wissenschaftlich gaben, vom Kalten Krieg und seinen politischen Konjunkturen bestimmt waren. Dies gilt beispielsweise bei allen Unterschieden zwischen den Versionen von H. AHRENDT (1955) und C.J. FRIEDRICH (1957) bzw. F.L. NEUMANN (1967) für die Totalitarismustheorie,<sup>1</sup> deren Nutzung und Verbreitung in Zeiten der Annäherung zwischen Ost und West merklich zurückging (vgl. dazu den Sammelband von JESSE 1999). Eine besondere Zuspitzung erhielt die Verquickung von Politik und Wissenschaft in dem westdeutschen „Historikerstreit“ Mitte der achtziger Jahre, wo von konservativer Seite Nationalsozialismus und (sowjetischer) Kommunismus nicht nur in ein analoges Verhältnis, sondern in eine kausale Abfolge gebracht wurden, so daß sich der erstere – unabhängig von der historischen deutschen Tradition – mitsamt den fatalen Konsequenzen des Holocaust geradezu zur Antwort auf die sowjetische Bedrohung stilisieren ließ (vgl. NOLTE 1974, 1983; kritisch dazu WEHLER 1988).

Einen Aufschwung haben die wissenschaftlichen Bemühungen, das „Dritte Reich“ und die DDR miteinander in Beziehung zu setzen und damit charakte-

1 Der Begriff der „Fürsorgediktatur“, den K. JARAUSCH zur Kennzeichnung der DDR eingeführt hat, bringt das für den deutschen Sozialismus typische spannungsreiche Verhältnis von ideologischen und strukturellen Momenten deutlich zum Ausdruck. Trotz der Bezüge, die sich von „Fürsorge“ über Bevormundung und Überprotektion zu „Diktatur“ feststellen lassen, mutet die – im Begriff der „Fürsorgediktatur“ anerkannte – Verpflichtung der DDR auf die Werte von Sicherheit und Gleichheit sowie die gleichzeitige diktatorische Entmündigung der Individuen erst einmal paradox an (vgl. JARAUSCH 1998).

ristische Elemente zu klären, die das deutsche Zusammenleben im 20. Jahrhundert geprägt haben, erst nach der „Wende“ (1989) genommen. Diese Ansätze sind nicht nur streng darauf aus, jede naive Gleichsetzung zu vermeiden, sondern sie beanspruchen auch, Systemlücken und Widerstandspotentialen Rechnung zu tragen (vgl. z.B. FULBROOK 1991, 1994). Der Begriff der „modernen Diktatur“, auf den diese Bemühungen oft rekurrieren (vgl. z.B. KOCKA 1994, 1995), zeigt zugleich an, daß von der Entgegensetzung zwischen Vor-Moderne und Moderne, mit der in der Vergangenheit bei der Einordnung des Nationalsozialismus operiert wurde (vgl. z.B. PARSONS 1964a und b), bewußt abgerückt wird.

Bei den Merkmalen, die für die Gemeinsamkeiten, aber auch die Unterschiede zwischen den beiden deutschen Diktaturen herausgestellt werden, spielt das Erziehungs-, Bildungs- und Wissenschaftssystem nur eine untergeordnete Rolle. Dies bringt die Tatsache zum Ausdruck, daß für die Durchsetzung der Nazi-Herrschaft sowie des sozialistischen Herrschaftsgefüges die Schule nicht ausschlaggebend gewesen ist, auch wenn charakteristische Unterschiede erkennbar werden. Der Stellenwert von Erziehung und Pädagogik ist für die SED-Politik von Beginn an sehr viel höher gewesen als für den Nationalsozialismus, für den eine ideologisch begründete Distanz zu den maßgeblichen Bildungseinrichtungen wie Schule und Universität typisch ist. Die SED-Herrschaft wollte den „neuen Menschen“ gerade auch durch eine umgestaltete Schule hervorbringen, während das „Dritte Reich“ vor allem auf die Wirkung von Macht, Unterdrückung und Aggression baute, die vor allem in seinen Kampforganisationen inszeniert und demonstriert worden sind. Die politischen Eingriffe in Schule und Wissenschaft waren auf inhaltlicher und organisatorischer Ebene in der DDR so sehr ausgeprägt, daß die eigenständige Ausdifferenzierung der entsprechenden Institutionen fortlaufend in Frage stand (vgl. MEUSCHEL 2000; kritisch dazu POLLACK 2000). Aber wie weit konnten dabei wirklich das eigenwillige Funktionieren und die mindestens partielle Selbststeuerung im Schul- und Bildungssystem zugunsten politischer Imperative außer Kraft gesetzt werden? Und umgekehrt: Blieb dieses System durch den Nationalsozialismus wirklich nur oberflächlich okkupiert, wenn Kindheit und Jugend außerhalb der schulischen Institutionen weitgehend „erfaßt“ waren?

Die folgenden Ausführungen sollen die genannten Fragen aufnehmen. Dabei wird die Einrichtung der Schule sowie die Art ihrer Umformung in den beiden Diktaturen im Mittelpunkt stehen, auch wenn der Einfluß der organisierten außerschulischen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen nicht völlig auszublenden ist. Auf der Grundlage der zunächst zu schildernden Eingriffe in das Schulwesen während Nationalsozialismus und Sowjetkommunismus (Abschnitt 3 und 4) soll ein schultheoretischer Versuch zur Einordnung der Phänomene unternommen werden (Abschnitt 4). Am Ende wird ein Vorschlag stehen, den strittigen Begriff des „Erziehungsstaates“ für die Charakterisierung der beiden Diktaturen und der Rolle von Erziehung und Schule neu zu fassen (Abschnitt 5). Es bleibt dahingestellt, ob wir eigentlich über Perspektiven verfügen, die aktuell Ort und Gestalt der Schule in der pluralistischen Demokratie angemessen bestimmen, so daß ein beruhigter Rückblick auf die diktatorischen Verhältnisse möglich ist.

## 2. Bolschewistische Revolution und Reformpädagogik

Der Beginn dessen, was das 20. Jahrhundert für uns heute bedeutet, setzt – abgesehen von den Erfahrungen des Ersten Weltkrieges, die für das politische und kulturelle Schicksal Deutschlands von schwerlich zu überschätzender Bedeutung sein sollten – eigentlich erst mit der Sozialistischen Oktoberrevolution von 1917 ein. Diese vollzog sich zwar im fernen Rußland, das erst nach diesem Ereignis und dadurch langfristig zu einer eigenständigen und machtvollen Größe in der modernen Welt emporwachsen sollte. Aber der deutsche Einfluß sowohl hinsichtlich der begründenden Ideologie als auch, weil Deutschland politisch der eigentliche Zielpunkt des revolutionären Geschehens in Rußland blieb, ist unübersehbar.

Es ist auffällig, welchen Aufschwung reformpädagogische Ideen und Versuche während der zwanziger Jahre in Rußland genommen haben. Auch auf dem Gebiet von Erziehung und Bildung wie in der Organisation des sozialen Lebens oder auch der Kunst intensivierte die Revolution die Hoffnung, durch die Überwindung, ja Zerschlagung der herkömmlichen Formen und Institutionen den letzten Zielen menschlicher Selbstwerdung und Leistungsfähigkeit nahezukommen. Für die Konzepte, welche Wege dabei einzuschlagen waren, bildete die reformpädagogische Ideenwelt, die sich um die Jahrhundertwende mit besonderer Intensität in Deutschland verdichtet hatte, gewissermaßen ein Reservoir. Aber es gab auch eigene Weiterentwicklungen, die zum Teil an russische Traditionen anknüpften, zum Teil durch marxistische Gedanken angestoßen wurden. Es ist mit Recht davor gewarnt worden, den reformpädagogischen Strömungen um die Jahrhundertwende bis auf Ausnahmen eine eigene innovative Qualität zuzusprechen. Die Ideen lassen sich weit in die pädagogische und philosophische Tradition zurückverfolgen (vgl. OELKERS 1996). Außerdem ist die konservative politische und kulturelle Ideologie nicht zu übersehen, in die die meisten dieser reformpädagogischen Konzepte bei aller Heterogenität letztlich eingebunden waren (vgl. OSTERWALDER 1995).

Trotzdem waren die reformpädagogischen Ideen Potential für die Revolutionierung der Lebensweise, die gerade in Perioden der Erschütterung wie nach dem Umsturz in Rußland große Bedeutung zu erhalten pflegt. Eine Hochkonjunktur der entsprechenden Konzepte und der daran geknüpften Hoffnungen läßt sich in Deutschland so gerade nach dem Ersten Weltkrieg feststellen, wobei die Verbindung zu sozialistischen Vorstellungen unübersehbar ist. Ein entsprechendes Amalgam kennzeichnete dann auch die pädagogische Entwicklung in der SBZ, bevor die sozialistische Partei eine dezidierte Absage an die reformpädagogische Ideenwelt formulierte. Dafür wurden sowohl allgemein politische als auch pädagogische Argumente beigebracht (vgl. z.B. ALT 1956; siehe dazu insgesamt BENNER/SLADEK 1998). In der Folge erhielt die Schulpolitik (der DDR) einen neuen linientreuen und bürokratischen Charakter. Aber waren damit die älteren Bestrebungen zur Überformung dieser Institutionen wirklich außer Kraft gesetzt, die ehemals im Anschluß an die eher anarchischen reformpädagogischen Konzepte artikuliert worden waren?

Wenn man diesem Zweifel nachgeht, stößt man auf erstaunliche Parallelen zwischen der deutschen Entwicklung nach 1945 und dem sowjetischen Weg in den Jahrzehnten nach der Oktoberrevolution. Diese sind schwerlich allein da-

mit erklärt, daß die Entwicklung in der SBZ bzw. frühen DDR dem Vorgehen Stalins folgte. Offensichtlich spielen dabei auch Systemimperative eine Rolle. Hier wie dort entstand eine Schule mit einem seltsamen zwieschlächtigen Profil: eine straff orientierte Vermittlungsapparatur, die gleichwohl Gesinnung und Handlungsbereitschaft bei den Kindern und Jugendlichen verbreiten sollte; eine bürokratisch gelenkte und überwachte Unterrichtsanstalt, deren Grenzen zu Politik, Wirtschaft und den Sozialisationsagenturen gleichwohl offen gehalten wurden. Dieser Doppelcharakter kam auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems, den unterrichtlichen wie den organisatorischen, zum Ausdruck.

Bezeichnend waren etwa die Bestimmungen über den Unterricht, die in der Folge des IV. Pädagogischen Kongresses 1949 in Leipzig erlassen wurden: Nur auf den ersten Blick atmeten die „Anweisungen über die Unterrichtsstunde als Einheit des Unterrichtsprozesses, über die Vorbereitung, Organisation und Durchführung der Unterrichtsstunde“ (1949) bzw. die „Verordnung über die Unterrichtsstunde als Grundform der Schularbeit, die Vorbereitung, Organisation und Durchführung der Unterrichtsstunde“ (1950)<sup>2</sup> einen ausschließlich bürokratischen, auf die Erhöhung von Effizienz und Kontrolle ausgerichteten Geist. In diesen Bestimmungen wurde zwar detailliert die Notwendigkeit der Planung des Unterrichts, der Vor- und Nachbereitung des Lehrers sowie die fortlaufende Kontrolle der Schülerleistungen im Unterricht festgeschrieben. Aber gleichzeitig sollte die Aufgabe der Schule und auch des Unterrichts die emotionale Bindung der Kinder und Jugendlichen an das gesellschaftliche und politische System sowie die Erzeugung einer entsprechenden Handlungsbereitschaft sein (vgl. dazu insgesamt LESCHINSKY/GRUNER/KLUCHERT 1999).

Ein Blick auf die Berichte über die schulpolitische Entwicklung in der Sowjetunion während der zwanziger und dreißiger Jahre, die zwischen 1926 und 1936 in der deutschen Zeitschrift „Die Erziehung“ erschienen sind, kann einen Eindruck von der damaligen pädagogischen Diskussion vermitteln. Sie stellen die stupende Parallelität zu den späteren Geschehnissen in der SBZ bzw. frühen DDR unter Beweis.

Darüber hinaus gelingt es, die Affinität von Reformpädagogik und Revolution nicht nur in der allgemeinen Weise zu erläutern, daß eschatologischer Beglückungsanspruch und utopische Selbsterfüllung für Gemeinsamkeiten sorgten. Mit einer einzigen Ausnahme stammen die besagten kritischen Berichte über die sowjetische Bildungsentwicklung von S. HESSEN, der schon aufgrund seiner russischen Abstammung einen guten Zugang zu den zeitgenössischen Materialien besaß (vgl. HESSEN 1927a und b, 1930a und b, 1933a und b, 1936a und b).

HESSEN, der als russischer Jude persönlich zum Opfer beider Diktaturen wurde (Flucht aus der Sowjetunion in die Emigration 1921, früher Tod nach den Entbehungen und Verfolgungen durch die deutsche Besetzung Polens 1950, vgl. LIEGLE 1987; OKÓN 1999), folgte in seiner Darstellung auch interessanten theoretischen Orientierungen; er hat in anderer Form und an anderer Stelle seine Berichte über die sowjetische Entwicklung wiederholt (vgl. HESSEN/HANS 1933), die offenbar in der Sowjetunion auf große Ablehnung gesto-

2 Vgl. „Die neue Schule“ 21 (1949), Beilage; „Die neue Schule“ 21 (1950), Beilage, S. 5f. – Beide Erlasse hatten denselben Tenor; die Verordnung von 1950 wurde nur erlassen, weil sich bei einer flächendeckenden Revision von Oberschulen in der DDR im Frühjahr 1950 herausgestellt hatte, daß die „Anweisungen“ von 1949 den Lehrern vielfach unbekannt geblieben waren.

Ben sind.<sup>3</sup> Er ging davon aus, daß die sowjetische Schule während der nachrevolutionären Jahre die vertraute pädagogische Form sowie entsprechende Aufgabenstellungen hinter sich gelassen habe.<sup>4</sup> Nach der Einschätzung von S. HESSEN ließen sich in der sowjetischen Erziehungspolitik und -doktrin nach 1917 bis zum Anfang der dreißiger Jahre deutlich verschiedene Phasen voneinander unterscheiden. Nur in der ersten Zeit, der „anarcho-kommunistischen Phase der Sowjetpädagogik“, wie HESSEN diese Jahre umschreibt, dominierten reformpädagogische Konzepte, die bei genauer Prüfung ältere Wurzeln hatten und für Beobachter wie KARSEN begeisternde Impulse enthielten. Allen diesen Entwicklungsperioden war jedoch nach dem Urteil von HESSEN in der Regel gemeinsam, daß das Schulideal der Vergangenheit abgelöst wurde, das nicht nur das vorrevolutionäre Rußland gekennzeichnet hatte, sondern noch viel weitere Verbreitung besaß. Von dieser Politik haben nach HESSEN die stalinistischen Erziehungserlasse vom Beginn der dreißiger Jahre, die nach eigenem Bekunden mit den Folgen des fortwährenden „leichtsinnigen Experimentierens in der Schule“ aufräumen wollten, grundsätzlich Abstand genommen (1936a, S. 187). Für HESSEN vollzog sich in dieser Kehrtwende „eine Rückkehr zur alten ‚bürgerlichen‘ Schule“ (HESSEN 1936a, S. 191), die durch Drill, Memorieren, überhaupt die Passivität des Schülers gekennzeichnet war. Zwar glaubte auch HESSEN nicht, daß mit der grundsätzlichen Absage an sämtliche Methoden der „neuen Erziehung“ vorrevolutionäre zaristische Verhältnisse wiedereinkehren würden, aber er sah mit diesen stalinistischen Dekreten, die charakteristischerweise unter anderem die Etablierung der Unterrichtsstunde „als fester Grundlage des gesamten Unterrichts“, der „führenden Rolle des Lehrers“ und die Wiedereinführung von Noten bzw. Jahresprüfungen, eines festen Stundenplans, einer festen Klassendisziplin sowie des Lehrbuchs „als grundlegendes Lehrmittel“ brachten, den „Abschluß der Revolution“ (HESSEN 1936a, S. 192).<sup>5</sup> Auch

- 3 Der erste Autor der Berichtsreihe ist übrigens F. KARSEN gewesen, der übergeordnete, freilich ganz andere, weniger theoretische als reformpolitische Gesichtspunkte verfolgte (KARSEN 1926). Bei aller Zurückhaltung endete KARSEN, der in der ersten Hälfte der zwanziger Jahre über deutsche und internationale reformpädagogische Versuche berichtet hatte (vgl. KARSEN 1921, 1923, 1924; RADDE 1973), seine Berichte über die sowjetische Entwicklung mit dem emphatischen Bekenntnis, in ihr „einen Aufruf, nicht ein Vorbild“ wahrnehmen zu können, um das herkömmliche Schulideal auch in Deutschland zu stürzen und eine zu wenig radikale Reform der hiesigen Schulpolitik zu radikalisieren. Aber er fügte in diesem Sinne hinzu: „Unsere Form (in Westeuropa, A.L.) müssen wir selber finden. Und ich glaube, unsere vielfach noch unsicher tappenden ‚neuen Schulen‘ sind auf dem Wege!“ (KARSEN 1926, S. 416) Es ist angesichts dieser Äußerungen wenig verwunderlich, daß KARSEN in der Berichterstattung über die sowjetische Bildungsentwicklung in der „Erziehung“ durch einen nüchterneren und mehr theoretischen Kopf abgelöst wurde. HESSEN beschäftigten in seinen distanziert kritischen Darstellungen schul- und unterrichtstheoretische Fragen, die er aus vergleichender Perspektive zu beantworten versuchte.
- 4 Daß es nicht gelungen ist, HESSEN in den zwanziger Jahren eine Stellung in Deutschland zu verschaffen und darüber hinaus nicht einmal Kontakte zu dem nach Polen ausweichenden HESSEN zu halten, zählt sicher zu den bezeichnenden Defiziten der im Herausgeberkreis der „Erziehung“ versammelten „pädagogischen Elite“.
- 5 Bei der Analyse der Entwicklung in der DDR empfiehlt sich aufgrund der deutlichen Parallelität zur Sowjetunion wahrscheinlich ein Studium der sowjetischen Vorgänge zu Beginn der dreißiger Jahre. Nur ein Beispiel: Die Einrichtung der „Neulehrer“ bzw. der verkürzten Ausbildung von Lehrkräften, die nach außen weniger politisch als vielmehr mit dem Bedarf gerechtfertigt wurde, gab es nicht erst in der SBZ bzw. in der frühen DDR, sondern bereits in der Sowjetunion (vgl. HESSEN 1933b, S. 378ff.; ANWEILER 1964).

wenn er selbst die Frage aufwarf, „ob diese Restauration der alten Schule nicht der Beginn eines viel allgemeineren und weitergehenden ‚Thermidors‘“ (1936a, S. 191) war (der ja bekanntlich der Revolution in Frankreich eigentlich noch zuzurechnen ist, A.L.), brach HESSEN seine Analyse an dieser Stelle ab. Er ließ unberücksichtigt, daß bestimmte Elemente, die die Veränderung der schulischen Gestalt unabhängig von den geschilderten neuen, oder besser, alten unterrichtlichen und didaktischen Prinzipien betrafen, im sowjetischen Schulwesen nach der Veränderung zu Beginn der dreißiger Jahre ja fort dauerten. Es waren die gleichen Charakteristika, die dann auch für die obengenannte „Zwieschlächtigkeit“ der Schule in der DDR verantwortlich gewesen sind.

Aus dem Blickwinkel des zeitgenössischen Beobachters war der Bruch, der sich Anfang der dreißiger Jahre mit der „Restauration der alten Lernschule“ in der Sowjetunion durchsetzte, zweifellos beträchtlich. Aber es war doch sehr die Frage, ob die abrupte Absage an alle revolutionären Projekte, die übrigens in den unmittelbaren Vorjahren noch einmal Aufschwung genommen hatten, wirklich die völlige Etablierung der „bürgerlichen Schule“ einschloß. Auch wenn die Entwicklung der Bildungspolitik und Pädagogik in den Jahren nach 1917 keineswegs geradlinig verlief, waren sie nach HESSENS Einschätzung doch insgesamt durch die Negierung der „inneren (Selbst-)Gesetzlichkeit der Schule“ und die Beseitigung ihrer (relativen) Autonomie gekennzeichnet (vgl. HESSEN 1927a, S. 49; 1933a, S. 252ff.). Abgesehen davon, daß der Prozeß der Zerschlagung der Schule insgesamt fortwirken mußte, dauerten ja auch konkrete Maßregeln fort, die dem nachrevolutionären Schul- und Ausbildungsprozeß in der Sowjetunion über die Jahre ein besonderes Profil verliehen hatten. Dazu gehörten neben dem Einfluß von Partei und Jugendorganisation die Anbindung der Schule an die wirtschaftliche Produktion, die teilweise bis zur Auflösung bzw. Unterstellung der Schule unter Wirtschaftsverwaltungen und -organisationen gegangen war, das Prinzip der Klassenauslese, mit dem eine Begünstigung der Arbeiter- und Bauernkinder zu Lasten der Kinder aus bürgerlichem bzw. Fachspezialistenmilieu verfolgt wurde, sowie die extreme Politisierung der Inhalte des Unterrichtsprozesses und der Lenkung von Schüler- und Absolventenströmen. HESSEN kam selbst zu der Einschätzung, daß entgegen den nach außen getragenen Bekundungen, jeden einzelnen optimal zu fördern und allen dazu die – zum Teil bisher verschlossenen – Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen, im Grunde nur ein extremes Nützlichkeits- und Verwertungsinteresse die Bildungspolitik des bolschewistischen Russland regierte (vgl. HESSEN 1930b, S. 715f.). Davon machte nach seiner Einschätzung allenfalls die Periode unmittelbar nach 1917 eine Ausnahme, deren Maßnahmen jedoch kaum breitenwirksam geworden waren. Für die Zeit nach der stalinistischen Wende zu Beginn der dreißiger Jahre konnte eine Änderung nicht erwartet werden.

Auch wenn im Interesse einer Steigerung der Lernqualität, wie sie für die Bedürfnisse des „Sozialismus in einem Land“ geboten schien, zu Beginn der dreißiger Jahre mit den Methoden der „neuen Erziehung“ radikal Schluß gemacht und die herkömmlichen Unterrichtsfächer wieder eingeführt wurden, erscheint ein Rückblick auf die „Komplex-Methode“ aus den zwanziger Jahren sinnvoll (vgl. dazu HESSEN 1927b). Denn abgesehen davon, daß dieser Ansatz begeisterte Aufnahme bei den nicht sowjetischen Reformpädagogen fand (vgl.

z.B. KARSEN 1926, S. 414f.), wird an ihr der hohe politische Ideologisierungsgrad des sowjetischen Schulunterrichts ersichtlich. In dem veränderten Rahmen der Schule seit Beginn der dreißiger Jahre wurde er auf andere Weise sichergestellt. Die „Komplex-Methode“ sollte und wollte zugunsten eines Gesamtunterrichts aller Fächerzersplitterung ein Ende bereiten. Zu diesem Zweck wurden über alle Jahrgangsstufen hinweg die zu behandelnden Themen in „drei Komplexe“ gegliedert – Natur und Umwelt, Arbeit, Gesellschaft –, von denen der mittlere (Arbeit) im Sinne der marxistischen Doktrin die zentrale Stellung als Vermittlungsmedium (zwischen natürlichen und sozialen Faktoren) erhielt. Sprachliche und mathematische Inhalte, denen bisher gesonderte Fächer vorbehalten waren, sollten nun in den in Komplexe gegliederten Unterricht eingestreut werden, wobei dieser sich an einer Themenabfolge orientierte, aber keinen systematischen Lehrgang bot. Zum regierenden Prinzip war auf diese Weise die marxistische Ideologie geworden, auf die die Lehrer (die ja keine fachliche Vorbereitung erhalten konnten) und die Schüler fortschreitend unausgesprochen immer weiter festgelegt wurden. Zwar erkannte HESSEN den Anspruch an, die Schüler bei ihren „komplexen“ Erfahrungen in Natur und Gesellschaft abzuholen. Aber er äußerte Bedenken dagegen, daß auf diese Weise die Lernergebnisse vorgeordnet und eigene unabhängige Studienmöglichkeiten für die Lernenden sowie weiterführende Fragen abgeschnitten würden. Das angemessene Mittel für diesen Zweck erschien HESSEN noch immer die Orientierung an den wissenschaftlichen Disziplinen, die in den Unterrichtsfächern vorzubereiten und anzubahnen war. Aber was garantiert eigentlich, daß dabei nicht wiederum eine Entfremdung einsetzt? Diese Frage scheint bis heute nicht wirklich gelöst. Die sowjetische „Komplex-Methode“ mag immerhin die Gefahr der Indoktrination zeigen, die bei einem entgegengesetzten, nicht nur fächerübergreifenden, sondern sich ganz von den wissenschaftlichen Disziplinen lösenden Verfahren entsteht.

### 3. Die Schwächung der Schule im Nationalsozialismus

Die Bildungs- und Schulpolitik im Nationalsozialismus war an ganz anderen, teilweise geradezu konträren Zielen als die Pädagogik des Sowjetkommunismus orientiert, bei denen inhaltlich der Irrationalismus sowie die generelle Bildungsfeindlichkeit des Systems, sozial die Tendenz zur Etablierung alternativer Sozialisations- und Ausleseinstanzen zur Geltung kamen: Die Schule des „Dritten Reichs“ war nicht die Schule, sondern Lager und Kolonne (vgl. HERRMANN 1985) bzw. das Militär. Und dennoch waren die Wirkungen dabei insofern denen der sozialistischen Diktaturen vergleichbar, als Form und Bedeutung der Schule gründlich verändert wurden. Man hat lange Zeit viele nationalsozialistische Eingriffe in das Schul- und Bildungswesen, vor allem solche, die eine Senkung des Bildungsniveaus betrafen, auf die Auswirkungen des Zweiten Weltkrieges zurückführen wollen. Aber diese Erklärung reicht schwerlich aus; denn in der Berücksichtigung der Erfordernisse des von den Nationalsozialisten selbst angezettelten und vorbereiteten Krieges kam eine charakteristische Prioritätensetzung zum Ausdruck, die insgesamt der brutalen und aggressiven Ausrichtung des Systems entsprach und auch das Bildungswesen betreffen mußte.



Die im November 1943 verfügte Verkürzung der Oberschulen auf sieben Jahre (für die kriegstüchtige männliche Jugend) steht in Kontinuität zu dem – bereits im November 1936 angeordneten – Abbau der Oberprima bzw. des 13. Schuljahres, der erstmals im Jahre 1938 voll „griff“ und sichtlich in Vorbereitung des Krieges erfolgte. Genausowenig ist die Ersetzung der Restformen akademischer Lehrerbildung durch Lehrerbildungsanstalten, die bereits den Volksschulabsolventen offenstanden, zu Beginn der vierziger Jahre ausschließlich als kriegsbedingte Antwort auf den Lehrer- und Nachwuchsmangel zu interpretieren. Die – übrigens personell und finanziell nicht unaufwendige – Einrichtung der entsprechenden Institutionen (vgl. SCHOLTZ 1985, S. 100ff.) folgte gleichzeitig einem Geist der Bildungsverachtung, wie sie HITLER bei seinen „Tischgesprächen“ in einer an die berühmt-berüchtigte Rede FRIEDRICH WILHELMS IV. von 1849 erinnernden Sequenz exemplarisch zum Ausdruck brachte (vgl. BÖLLING 1983), und einem nicht mehr akademisch orientierten, sondern auf Formierung bedachten Programm. Zuständig für Organisation und Gestaltung der beschränkten Lehrerbildung wurden nicht mehr die staatlichen Ministerialinstanzen gemacht, sondern Partei und HJ – wie überhaupt unter dem Einfluß des Krieges dieser Einfluß auf die Erziehung sich immer stärker durchsetzte.

Für die NS-Diktatur hat sich in den letzten Jahrzehnten in der Forschung immer stärker das Bild einer Polykratie durchgesetzt, die statt durch Einheitlichkeit und Harmonie durch – bis zu Gewalttaten reichende – Konflikte und Divergenzen gekennzeichnet war. Für den Bildungs- und Schulbereich waren in dieser Hinsicht vor allem die Meinungsverschiedenheiten zwischen dem Reichserziehungsministerium (REM), dem Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB) und den Parteiorganisationen maßgeblich, die zwar ihrerseits keineswegs einheitlich, aber gegenüber dem Ministerium – je länger, je mehr – erfolgreich agierten. Es ist aus diesem Grunde nur schwer möglich, bei allen Gemeinsamkeiten der beteiligten Instanzen in ihrem Kern eine klare, einheitliche Linie der NS-Bildungspolitik zu rekonstruieren. Dazu gehören sicher die Veränderungen, die durch die frühen und massiven Eingriffe in die Personalsituation und die äußere Organisation des Schulwesens (von der Schulordnung bis zur Auslese) vorgenommen wurden, während charakteristischerweise die curriculare Gestaltung – bis auf die Einführung von Vererbungslehre und Rassenkunde sowie die Umformung und Neugewichtung der Leibeserziehung – und die Strukturreformen erst zu Ende der dreißiger Jahre bzw. zu Beginn der vierziger Jahre erfolgten (vgl. FRICKE-FINKELNBURG 1989; EILERS 1963). Über die entsprechenden Maßnahmen, die u.a. eine frühe, aber mit der Zeit noch zunehmende gewaltsame Ausgrenzung der jüdischen Mitbürger sowie anderer Minderheiten mit sich brachten, bestand zwischen den verschiedenen Gruppen des nationalsozialistischen Machtgefüges weitgehend Einigkeit, sonst aber wurden bezeichnende Differenzen über die Aufgabe und die Form der Schule deutlich. Bei der Schulverwaltung war das Bewußtsein für die schulischen Belange und Leistungserfordernisse eher stärker ausgeprägt, das auf einem höchst traditionellen Bild von Schule zu beruhen schien und gegen mögliche Auflösungsrisiken – von der Reformpädagogik bis zu den zeitgenössischen Vorstößen von HJ und Partei – sensibel reagierte. Darum ist eine Analyse, die sich allzu ausschließlich auf Quellen dieser Provenienz stützt, in der Gefahr, den nationalsozialistischen Einfluß auf Unterricht und Schulleben zu verharmlosen

sowie nicht vorhandene Kontinuitäten zur Schule in der demokratischen Gesellschaft zu suggerieren.

Ein anschauliches Beispiel liefern dafür die Unterlagen, die in der Akte „Volksschulen als Versuchsschulen“<sup>6</sup> aus der Zeit von 1935 bis 1939 gesammelt sind. Die Akte stammt aus der Volksschul-/Mittelschulabteilung des Reichserziehungsministeriums und bringt Informationen über eine Reihe der im Nationalsozialismus noch bestehenden Versuchsschulen, die seinerzeit auf der Grundlage des preußischen Erlasses über die „Einrichtung ländlicher Versuchsschulen“ vom 4.7.1923 (unveröffentlichter Erlaß) eingerichtet worden waren. Aus den Berichten der Schulaufsicht – von der Ebene der Regierungen bis zum Ministerium – ist nicht nur das ausgeprägte Interesse an einer obrigkeitlichen Kontrolle des Schulwesens im Sinne des Nationalsozialismus und an einer entsprechenden Einschränkung von frei gewachsenen Aktivitäten im Schulbereich zu entnehmen. In dem Erlaß vom Februar 1937 (vgl. Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 1937, S. 90), der eine neue, sehr viel restriktivere Rechtsgrundlage schuf, wurde das entsprechende Interesse offen ausgesprochen, „die Zahl der Versuchsschulen auf ein notwendiges Maß zu beschränken und den Überblick zu sichern“. Darüber hinaus geben die Berichte der Schulaufsicht aber auch die inhaltlichen Vorstellungen von der politisch gewünschten Schule zu erkennen. Diese Orientierung bedingt einen Widerspruch, mindestens einen deutlichen Vorbehalt gegenüber den in diesen Versuchseinrichtungen vorherrschenden reformpädagogischen Konzepten, denen eine Minderung von Disziplin und Leistungsniveau bzw. eine Übersteigerung von Selbständigkeits- und Mitwirkungsansprüchen für die beteiligten Lehrer und Schüler vorgehalten wurde. Aufschlußreich ist in dieser Hinsicht die Beurteilung der Hauslehrerschule von B. OTTO, die nach seinem Tode durch seine Tochter weitergeführt wurde (vgl. Blatt 259-308). Die seitens des Ministeriums durchgeführte Hospitation hatte zur Folge, daß der Berthold-Otto-Schule 1939 der bis dahin fortgeltende Versuchsschulstatus genommen wurde.

Der in diesem Zusammenhang wesentliche Inhalt der Akte betrifft allerdings die Auseinandersetzung mit dem Jena-Plan-Konzept P. PETERSENS, gegen das im Prinzip dieselben Vorwürfe erhoben werden. Zum Teil wurde auch eingewandt, daß Schüler und Lehrer durch die Organisation der Schule systematisch überfordert würden. Zum Anlaß der Beschäftigung des Ministeriums mit PETERSENS Reformkonzept wurde, daß im Regierungsbezirk Minden seit April 1934 eine Reihe von Land- und Versuchsschulen entstanden waren, deren Zahl rasch zunahm und sich im Frühjahr 1935 bereits auf 45 Schulen belief (vgl. RETTER 1996, S. 41f., S. 274 ff. und S. 354 ff.). Den Startschuß hatte offenbar die Mindener Regierung selbst gegeben, die diese an PETERSENS Konzept sich anlehnenden Reforminitiativen „in scharfer Absetzung zur früheren Experimentiersucht“, wie die Regierung in ihrem Bericht an das Ministerium selbst betonte, als „heimatgebundene Gruppenunterrichtsschulen“ positiv wertete (vgl. Blatt 62-64). Im Reichserziehungsministerium stieß dagegen diese „Eigenmächtigkeit“ auf Skepsis, so daß bereits im März 1935 zwei Berliner Regierungs- und Schulräte aus dem Ministerium einige dieser neu geschaffenen Schuleinrichtungen kritisch in Augenschein nahmen. Im Herbst 1935 wurde darüber hinaus auch PETERSENS Universitätsschule in Jena – als gewissermaßen die Mutterinstanz – für zwei Tage besichtigt. In dem zusammenfassenden Bericht über die Mindener Schulen (vgl. Blatt 118f.) wurde zwar insgesamt die hohe Qualität dieser Einrichtungen und ihres unterrichtlichen Niveaus anerkannt. Man habe „das Bild der bodenständigen, im Leben der größeren Gemeinschaft stehenden Schule“ sehen können (Blatt 118f.). Dennoch machten die beiden Inspektoren schulstrukturelle Bedenken geltend, die gerade die Anleihen der Mindener Schulen bei PETERSENS Jena-Plan-Konzept mit der Einrichtung von Altersgruppen (statt Jahrgangsklassen) und mit der Einführung des „Kern- und Kurssystems“ betrafen. Die Förderung der „Durchschnittsschüler“ werde bei Auflösung der Klassenverbände sowie der Kürzung des systematischen Unterrichts (zugunsten von Gruppenkursen) tendenziell dem Nutzen der „Besserbegabten“ aufgeopfert. Und wenn man in

6 Siehe: REP.76VII, neu, sek. 1 B, I Nr. 85A – (Bundesarchiv Berlin BArch, R 4901/3285/4). Die Akte ist auch deswegen interessant, weil sie bisweilen das Bemühen lokaler Stellen erkennen läßt, unter dem Mantel der nationalsozialistischen Ideologie damit im Grunde gar nicht zusammenzubringende Projekte zu verstecken. Ein besonders eindrucksvolles Exempel stellt der Plan einer „NS-Gruppenschule“ dar, der in Stuttgart auf Initiative des Schulleiters einer Volksschule, jedenfalls zum Teil, zwischen 1933 und 1938 realisiert worden ist und im Grunde nichts Geringeres als den Versuch enthält, die Volksschuloberstufe attraktiver zu machen und auf diese Weise der in Stuttgart bereits seit den späten zwanziger Jahren extremen „Flucht aus der Volksschule“ vorzubeugen (Blatt 280ff.). Zur Situation in Stuttgart vgl. LOTZE 1928, 1934 sowie LESCHINSKY 1982.

den Schulen betone, „daß Führersein mehr bedeute als Lehrersein,“ so übersehe man dabei, „daß das ganz von sittlichem Verantwortungsbewußtsein getragene Treueverhältnis zwischen Führer und Gefolgschaft schon deswegen nicht auf Lehrer und Volksschüler übertragen werden kann, weil diese Schüler erst zu sittlichem Verantwortungsbewußtsein erzogen werden müssen“ (ebd.). Im Ergebnis kam der Bericht darum zu dem Votum, die Schulen auf die bestehende Zahl einzuschränken und über mehrere Jahre hinweg sorgfältig zu beobachten (vgl. Archiv-Blatt 120).

Der Bericht über die Jena-Plan-Schule PETERSENS, die entgegen der ursprünglichen Planung damals nur acht Jahrgänge umfaßte, brachte dieselben schulstrukturellen Bedenken zum Ausdruck. Sie wurden schon deswegen schwerer gewichtet, weil die Einrichtung PETERSENS nicht (erst) auf nationalsozialistischem Boden, sondern bereits in den zwanziger Jahren entstanden war. Im einzelnen wurde neben der fehlenden besonderen Betreuung der Schulanfänger die zu starke Individualisierung des Schul- und Unterrichtsgeschehens (durch das Kern-/Kurs-System) und die mangelnde Gegenüberstellung von Lehrer – als gewissermaßen autoritativem „Meister“ – und Schüler (als gehorsamem „Lehrling“) kritisiert. Gerade der Versuch, über eine Konfrontation von Lehrer und Schüler durch die Betonung der Gruppe hinauszukommen, stieß also auf Kritik. Über PETERSENS Unterrichtsstunden, von denen eine der „deutsche(n) Volkstumsarbeit an der Grenze“, die andere dem Gleichnis vom reichen Mann und armen LAZARUS gewidmet war, hieß es einerseits: „so plätschert der Vortrag – denn ein Unterricht ist es nicht – eine volle Stunde dahin. Die Kleinen gähnen, einige stören, nur wenige hören überhaupt zu“ (Blatt 48f.). Zum anderen kam der visitierende Schulrat zu dem vernichtenden Urteil, daß sich der Lehrer in eine „hier nicht hergehörende Betrachtung über das Teufelaustreiben“ verloren habe. Seine abschließende Frage „Was sind unsere modernen Psychoanalytiker anderes als moderne Teufelaustreiber?“ (sic! A.L.), habe mit dem ursprünglichen Gleichnis vom reichen Mann und armen LAZARUS keinen für Schüler und Beobachter erkennbaren Zusammenhang gehabt.

Der Hinweis erübrigt sich fast, daß diese Aussagen nicht als eine Darstellung der Wirklichkeit genommen werden dürfen, auch wenn die Schilderung von PETERSENS Bereitschaft, sich – ausschließlich im Interesse der Erhaltung seiner Schule (?) – auf die nationalistische und rassistische Ideologie der Nazis einzulassen, schon Aufmerksamkeit verdient.<sup>7</sup> In diesem Zusammenhang geht es um die Charakterisierung der Perspektive, aus der die damalige oberste Schulaufsicht für das sogenannte niedere Schulwesen urteilte. Sie war offenbar geprägt von persönlichen Vorurteilen, bildungspolitischen Kontrollinteressen und schulstrukturellen Vorstellungen, die stark dem Bild der traditionellen „Lernschule“ entsprachen. Alles dies floß in das abschließende Resümee des Reiseberichts ein: „*Der Jenaer Schulversuch kann bei aller Würdigung des Sich-Bemühens nicht als ein Versuch hingestellt werden, der unserem gesamten deutschen Schulleben etwas Neues und Bedeutendes zu sagen hat* (Hervorhebung im Original). Im Gegensatz muß mehr als bisher darauf gehalten werden, daß dieser Versuch nicht in Folge starker Propaganda eine weitere Ausbreitung findet und dadurch in der Lehrerschaft sowie im Auslande ein falsches Bild über die pädagogischen Gegenwartsfragen entsteht.“ (Blatt 58)

Es ist nicht auszuschließen, daß diese deutliche Hervorkehrung von Schulungs- und Disziplinierungsfunktionen in besonderer Weise gerade die Volksschulaufsicht kennzeichnete. Die Vorstellungen der Aufsicht für die höheren Lehranstalten bzw. die (nationalsozialistischen) Oberschulen deuten in der Tat auf eine gewisse Verschiebung des Schul- und Unterrichtsideals hin, wobei sicher der elitäre, nur einer Minderheit vorbehaltene Status der entsprechenden Anstalten in Rechnung zu stellen ist. Zunächst fällt freilich wiederum auf, in welchem hohem Maße trotz der vorangegangenen personellen Eingriffe nach 1933, durch die das Schulaufsichtspersonal ausgetauscht und seine politische Zuverlässigkeit im Sinne des Nationalsozialismus gesichert wurde, zum Teil die Kontinuität der Aufsichtsarbeit gewahrt wurde. In Brandenburg blieb es beispielsweise bei der regelmäßigen, im Abstand von einigen Jahren erfolgenden Hospitation der einzelnen Schulen durch den zuständigen Dezernenten, der (für jede Unterrichtsstunde und jede Lehrkraft) einen kurzen Hospitationsbe-

7 Auf die seit einigen Jahren umstrittene Frage nach P. PETERSENS Rolle (vgl. dazu auch RETTER 1998) wird hier nicht eingegangen.

richt zu den Akten gab. Dagegen wurden z.B. in Thüringen 1938 vier Oberstudiendirektoren mit der Aufgabe betraut, sich durch Schulbesuche davon zu überzeugen, „daß die Schule nicht etwa nur rein äußerlich in Ordnung ist, sondern daß nationalsozialistischer Geist unter Lehrern und Schülern herrscht“ (KLUCHERT 2000, S. 10). Auffällig ist auch, daß in diesen Revisionsberichten weltanschauliche Fragen nur am Rande berührt wurden, Politisches also auf den ersten Blick kaum zur Sprache kam. Und wo inhaltliche und somit politisch-weltanschauliche Aspekte schulischer Praxis ins Auge gefaßt werden, standen oft die Kritik an ungenügenden traditionellen Standards (z.B. die fehlende Beherrschung der „einfachsten Unterrichtstechnik“ oder zu wenig „Pauken“ im Anfangsunterricht) und an mangelhafter politischer Ausrichtung des Unterrichts (z.B. nur oberflächliche Behandlung „aktueller Ereignisse und Probleme [Freimaurerwesen, Judenfrage, Parteigeschichte]“ oder „schlapper Führergruß“) nebeneinander (vgl. ebd., S. 14).

Der eigentliche Akzent der Erwartungen der damaligen Oberschulaufsicht lag jedoch weniger auf inhaltlichen als methodischen Fragen, betraf also die Führung des Unterrichts und die Haltung des Lehrers. Dieser sollte „energisch“, „klar“, „anregend“, „frisch“ und „wendig“ sein sowie eine „jugendhafte Art“ besitzen. Statt der Eigenschaften, die traditionell dem „gelehrten Schulmann“ bzw. dem Oberlehrer zugesprochen wurden, schätzte man Charakterzüge und Verhaltensweisen, die dem Typ des „Jugendführers“ zugeordnet werden können. Auch soldatische Elemente, wie z.B. eine „stramme“ Haltung und ein „straffer“ Unterrichtston, fanden in diesem Zusammenhang Anerkennung. Entsprechend zeichnete sich „guter Unterricht“ durch „innere Geschlossenheit“ und „begriffliche Klarheit“ aus; er sollte „Linie und Ertrag“ haben und aufgrund „überlegten Vorgehens“ und „umsichtiger Führung“ „zielsicher“ und „ergebnisreich“ sein (vgl. ebd., S. 7). Offenbar transportierten diese Erwartungen, in denen reformpädagogische Traditionen aufgenommen wurden, durchaus politische Ansprüche an Schule und Unterricht im „Dritten Reich“: Diese sollten zwar weiterhin für eine sachlich richtige und – angeblich – wissenschaftlich haltbare Vermittlung von Kenntnissen sorgen, aber gedacht war an einen Rahmen, der jegliche Form von Analyse und Distanzierung bei Lehrern und Schülern ausschloß. Es versteht sich, daß diese Möglichkeit nur in ihrer negativen Variante oder als Zerrbild – als lebensferne und lebensentfremdende Zergliederung des Unterrichtsstoffes und leere Abstraktheit nämlich, bei der den Schülern Unsinniges zugemutet würde – zur Sprache gebracht worden ist.

Hier besteht – bei allen Divergenzen, die in den Auseinandersetzungen zwischen der Schulverwaltung und den nationalsozialistischen Parteiorganisationen zum Ausdruck kamen – deutlich eine Brücke zu den Vorstellungen der nationalsozialistischen Reichsjugendführung. Diese wurden zum Ende der dreißiger Jahre mit zunehmender Durchschlagskraft und wachsender Breitenwirkung artikuliert, wenn man nicht nur die Einrichtung der einer schmalen Minderheit zugedachten Adolf-Hitler-Schulen (vgl. SCHOLTZ 1973), sondern die ebenfalls der HJ unterstellte Organisation der Kinderlandverschickung (vgl. KOCK 1997) berücksichtigt. Mit der Einführung des „Staatsjugendtages“ im Jahre 1936 hatte es (für zwei Jahre) eine Art Stillhaltekompromiß zwischen HJ und Schulverwaltung gegeben, aber nach dem Ende dieser Regelung brachen die Gegensätze zwischen den beiden Seiten um so deutlicher auf, zumal mit

den wechselseitigen Kompetenz- und Machtstreitigkeiten auch ideologische Meinungsverschiedenheiten verbunden waren.

Partei und HJ erstrebten nichts Geringeres als eine „Revolution der Erziehung“ in ihrer Gesamtheit, die folgerichtig auch die Institution der Schule einbegriff. Zwar beeilte sich B. VON SCHIRACH bei der Darstellung seiner Pläne um die Versicherung, daß der Schule ihre Rolle gelassen werden solle. Aber diese hatte sich insgesamt am Modell der Jugendführung zu orientieren und nicht nur von ihren bisherigen Inhalten, sondern von ihren hergebrachten institutionellen Formen Abschied zu nehmen. Auch für VON SCHIRACH rangierten darum bei der Verwandlung des Schulwesens methodische über inhaltlichen Fragen (vgl. v. SCHIRACH 1939, S. 112). Aber er ließ dabei keinen Zweifel, daß damit der Umbau von einer Organisation, die auf das Wissen abgestellt war, zu einer solchen erstrebt wurde, die das „Erlebnis“ zum Zentrum hatte (vgl. ebd. 1939, S. 101–103, S. 113–125). An die Stelle des Gegenübers von Lehrer und Schülern sollte sozial das Miteinander einer Gruppengemeinschaft treten, von der der charismatische Jugendführer selbst ein Teil war. Abbau und Dekomposition des Schulwesens im Nationalsozialismus waren damit nicht nur kriegsbedingt, sondern im Gegenteil vorgezeichnet und in ihren ganzen Umrissen gerade aufgrund des Krieges und seiner Folgen nicht (mehr) zu realisieren (vgl. v. SCHIRACH 1934, S. 174).

#### 4. *Eingriffe auf der Ebene der Schulstruktur*

Die geschilderten Veränderungen des Schulwesens während der Diktaturen des vergangenen Jahrhunderts wirkten sich gerade in schulstruktureller Hinsicht aus. Gemeint ist damit nicht ein formeller Umbau des Schulsystems, der vor allem – als Wandel zur Einheitsschule – im Sozialismus von Bedeutung war, sondern der Eingriff in das tägliche Funktionieren von Schule und Unterricht sowie der Versuch, die Grenzen der Institution zum jeweiligen gesellschaftlichen und politischen Umfeld umzudefinieren. Ohne Zweifel ist die Schule in diesen Phasen auch auf ideologischem Wege beeinflußt und umgestaltet worden; sie war ein probates Mittel zur Verbreitung der jeweiligen ideologischen Programme unter der jungen Generation. Und dennoch scheint es unzureichend, die Instrumentalisierung von Schule und Unterricht nur auf dieser Ebene festzumachen. Auch wenn sich auf diese Weise immer wieder wichtige inhaltliche Kontinuitäten zwischen dem jeweiligen diktatorischen System und Vorläuferperioden, beispielsweise in Form des Irrationalismus zwischen Reformpädagogik und Nationalsozialismus (vgl. SCHONIG 1973; KUNERT 1973), entdecken lassen, ist ein weiterer Schritt erforderlich. Denn abgesehen davon, daß ein Vergleich zwischen den beiden ideologisch durchaus gegensätzlichen Diktaturen des 20. Jahrhunderts und ihres Verhältnisses zur Schule mit Aussicht auf Erfolg nur auf einer Ebene unterhalb der jeweiligen Inhalte gesucht werden kann, ist die Aufgabe ja doppelter Natur: Einerseits soll der Zugriff auf die Schule charakterisiert werden, der sich insgesamt als Entdifferenzierung begreifen läßt; andererseits ist das – jedenfalls langfristige – Scheitern der Bemächtigung von Schule verständlich zu machen, das auf den Ansätzen zu einer Eigenlogik der Schule gründet.

Die Schule ist nicht nur mit verschiedenen unterrichtlichen und erzieherischen Aufträgen formell betraut, sondern trifft auf einer anderen Wirkungsebene verschiedene organisatorische Vorkehrungen und prägt Eigenheiten aus, die ihr die Bearbeitung der ihr formell übertragenen Aufgaben ermöglichen. Auch unter unterschiedlichen äußeren Bedingungen und unter dem Einfluß verschiedenartiger offizieller Zielsetzungen für Unterricht und Erziehung gleichen die Schulinstitutionen einander in wichtigen Grundzügen. Insofern die Schule auf diesem Wege – gewissermaßen neben oder unterhalb der amtlichen Zielsetzungen – sozialisatorische Funktionen ausübt, sind diese spezifischen Kennzeichen gerade auf dem Felde der Erziehung wichtig, die für die beiden Diktaturen im Mittelpunkt der schulischen Ziele stand. Wenn man so will, ist mit der Institutionalisierung der Schule ein eigenes Sozialisationsfeld geschaffen worden, das eigene „unwillentlich“ erzeugte Einflüsse ausübt. Die gesellschaftlichen und politischen Systeme lassen sich u.a. danach unterscheiden, wieweit sie dieses innerschulische Sozialisationsfeld gelten und ausstrahlen lassen oder durch außerschulische Vorkehrungen zu begrenzen bzw. zu überformen trachten. Innerschulisch ist es möglich, daß der Widerstand der Beteiligten gegen bewußte persönliche Einflußnahmen unterlaufen werden kann; denkbar ist es aber auch, daß zwischen dem offiziellen schulischen Erziehungsauftrag und den strukturellen Gegebenheiten der Schule ein Widerspruch existiert, der zur Abfälschung oder gar zum unausgesprochenen Scheitern der immer wieder erneuerten amtlichen Erziehungsbemühungen in der Schule führt. In diesem Sinne lassen sich einige konstitutive Merkmale der schulischen Institution benennen, die dafür gesorgt haben können, daß die Schulen in den Augen der Verantwortlichen beider diktatorischer Systeme hinter den ihr zugedachten „Zielsetzungen“ zurückblieb. Da es in diesem Zusammenhang nur um die Aufklärung des letztgenannten Sachverhalts zu tun ist, beschränkt sich die Auflistung auf die Benennung spezifischer schulischer Eigenheiten. Eine umfassende Charakterisierung der Faktoren, die für das Aufwachsen und das Leben in den beiden Diktaturen maßgeblich waren – hier ist sicher die Erfahrung der fortlaufenden Bedrohung durch Willkür und Gewalt im Zuge der durchgängigen „Politisierung“ maßgeblich (vgl. für die DDR TENORTH/KUDELLA/PAETZ 1996) –, wird hier dagegen nicht angestrebt.

Die im folgenden aufgezählten Merkmale beziehen sich sämtlich auf strukturelle Eigenschaften der Schule, die unterhalb politischer Zielvorgaben und selbst konkreter unterrichtlicher Zwecke angesiedelt sind. Der Aufzählung liegen m.a.W. Überlegungen zugrunde, die die Leistungen und Wirkungen der Schule vornehmlich in dem Arrangement der Lernprozesse sowie der entsprechenden Organisation von Sozialbeziehungen sehen. Damit wird die Bedeutung der Schule als einer wichtigen Institution der Wissensvermittlung (bzw. auch der ideologischen Beeinflussung) und des Lehrens von Fertigkeiten nicht in Abrede gestellt. Aber das Interesse ist gerade nicht auf die Bildungswirkungen der Schule, sondern auf das Spannungsverhältnis von Erziehungsbemühungen und Sozialisationseffekten, von programmatischen Zielvorgaben und schulischer Praxis gerichtet. Auf der Ebene prägender organisatorischer Kennzeichen scheint eine Erklärung für das Versagen gegenüber bestimmten ihr zugedachten politischen und pädagogischen Funktionen, gleichzeitig aber auch für spezifische Leistungen und Entwicklungspotentiale der Schule gefun-

den werden zu können. Diese Merkmale lassen sich in der folgenden Weise fassen:

- 1) Universalistisch/spezifisch versus ganzheitlich, das heißt partikularistisch/diffus
- 2) Distanzierte Versachlichung versus affektiv getönte Unterstützung
- 3) Rationale Interessenartikulation und -auseinandersetzung versus Ausgrenzung von internen Konflikten
- 4) Freie Interaktion oder soziale Gesellung versus formative Erfassung
- 5) Individuelle (pluralistische) Selbstdarstellung versus kollektive Standardisierung
- 6) Reflexive Distanz versus präskriptive Belehrung und emotive Vereinnahmung
- 7) Individuelle Leistung versus soziale Zurechnung und politische Bewertung
- 8) Denken, Sprechen, Diskutieren versus Handeln und praktische Bewährung
- 9) Ausprobieren versus Ernstcharakter
- 10) Autonomie der Schule versus Einheit mit dem Leben
- 11) Lose verbundene Gestaltungsräume versus bürokratisch umgesetzte verbindliche Steuerung

Die einzelnen Merkmalsbeschreibungen sind dichotom angelegt; der spezifische Charakter der Schule soll durch den jeweiligen Gegenbegriff klarer bezeichnet werden. Diesem Gegenbegriff ist kein bestimmter institutioneller Kontext zugeordnet, so daß keine näheren Umschreibungen erfolgen und sich der Blick ganz auf die eine: die schulische Seite konzentriert. Die aufgeführten idealtypischen Merkmale der Schule (im Sinne von M. WEBER) bezeichnen die beständige und kaum veränderbare „Grammatik“ (vgl. TYACK/TOBIN 1994) bzw. das „hidden curriculum“, das insbesondere von der strukturfunktionalistischen Schule der Bildungs- und Organisationssoziologie entdeckt und von anderen Wissenschaftlern weiter untersucht worden ist. Von dieser Herkunft her werden auch Einschränkungen bzw. Akzentsetzungen plausibel, obwohl es z.B. nicht schwerfallen sollte, bestimmte inhaltliche, nicht eigens genannte Charakteristika der modernen Schule in dieser Liste wiederzuentdecken. So sind wesentliche Elemente der Schüler- und Lehrerrolle in den aufgeführten Merkmalen implizit enthalten. Gewarnt werden muß allerdings davor, aus den aufgeführten Merkmalen eine unmittelbare und zwangsläufige Umsetzung in entsprechende Verhaltensweisen und Einstellungen von Lehrern und Schülern abzuleiten: Der Mensch ist nicht einfach das Produkt seiner Umstände. Die Entdeckung und Darstellung, daß und wie die Normen der Unabhängigkeit, der Leistung, der Universalität und Spezifität in die Schule strukturell eingelassen sind, ist sicherlich von dem Interesse bestimmt worden, die Bedeutung der schulischen Institution für die moderne bürgerlich-liberale Gesellschaft deutlich zu machen (vgl. DREEBEN 1980). Dennoch wäre es naiv, aus dem Stellenwert dieser Normen direkt auf ihre vollständige Internalisierung durch die Schüler (und Lehrer) zu folgern. Offenbar konfrontiert die Schule die einzelnen Personen mit entsprechenden Anforderungen, aber es hängt von einer

Reihe weiterer Umstände ab, wie diese jeweils mit den entsprechenden Anforderungen bzw. Erfahrungen konkret umgehen (vgl. FEND 1991).

Es erscheint denkbar, sowohl unterschiedliche Schulkonzepte wie unterschiedliche historische Erscheinungsformen von Schule zwischen den „Polen“ jeweils zu verorten. Die Erziehungs- bzw. Sozialisationskonzeption für die Schule in der Diktatur ließe sich dann als eine eher „rechtsschiefe“ Variante fassen, wobei selbst bei dieser Variante weitere Differenzierungen möglich sind. Zweifellos haben sich die konkreten Züge des Schulwesens im Sowjetkommunismus und im Nationalsozialismus sehr unterschieden. Dennoch können die vorgestellten Kategorien den verwandten Charakter der Schule in den beiden Diktaturen aufdecken, insbesondere was die Gestaltung des Unterrichts, aber auch das Verhältnis zur gesellschaftlichen und politischen Umwelt anging.

In jede dichotome Betrachtungsweise gehen unausgesprochene Bewertungen ein, so daß ein solches Modell leicht seine analytischen Qualitäten einzubüßen droht. In unserem Fall stehen die spezifischen Merkmalsausprägungen, die positiv der Schule zugeordnet sind, allerdings auch für spezifische strukturgegebene Schwächen und Angriffspunkte. Die moderne Schule erscheint in dem Merkmalskatalog nicht naiv als generell optimales Modell; ihre Ausprägung und Entwicklung geht offenbar auch mit bestimmten Nachteilen und Verlusten einher. Je eindeutiger sich die Schule ihren Eigenheiten jeweils annähert, um so lauter wird der Ruf nach einer Reform, die die institutionellen Einseitigkeiten der Schule überwinden soll. Dies hat in der Phase der SBZ, die – jedenfalls zu Beginn – stark von reformpädagogischen Bemühungen in der Schulpolitik geprägt gewesen ist, als Ansatz für organisatorische Veränderungen gedient. Demgegenüber hat sich die Ende der vierziger Jahre einsetzende Stalinisierung auf dem Schulsektor als Wiederherstellung schuladäquater Formen ausgegeben, die freilich im Sinne der geplanten politischen Erziehung von Kindern und Jugendlichen in einer bestimmten Weise modifiziert worden sind. Aus einer solchen Perspektive ist es bezeichnend, daß in der pädagogischen Diskussion z.B. die „Distanz der Schule zum Leben“ (vgl. Merkmal Nr. 8, 9 und 19) bei vielen Betrachtern in eine „Lebensferne“ umschlägt; aus der Behandlung und Ordnung von Schülerinnen und Schülern nach bestimmten Kategorien (vgl. Merkmal Nr. 1), wodurch eine universalistische Behandlung ermöglicht wird, werden aus dem entgegengesetzten Blickwinkel Entfremdung, ja Entmenslichung in der Schule; die ambivalenten Effekte des Leistungsprinzips (vgl. Merkmal Nr. 7, um noch ein weiteres Beispiel anzuführen) sind wegen der damit verbundenen Erzeugung von Differenzen oft genug erörtert worden. Die Entwicklung der Schule ist gewissermaßen „gepflastert“ mit reformpädagogischen Initiativen (vgl. auch LUHMANN/SCHORR 1988), die ihrer fortschreitenden, negativ bewerteten Profilausprägung vorbeugen sollen, die mit dieser Entwicklung offenbar unauflöslich einhergeht. Diese Reforminitiativen sind bezeichnenderweise oft nahe an den Kennzeichnungen angesiedelt, die in der Auflistung dem schulischen Kontext gegenübergestellt sind.

Die Zusammenstellung schulischer Merkmale knüpft erkennbar an Unterscheidungen an, mit denen PARSONS die für die Moderne kennzeichnenden normativen Orientierungen bezeichnet hat. Das Schulwesen ist in der Tat erst mit dem Anbruch der modernen Welt nach dem 18. Jahrhundert entstanden. Diese



Institution bringt wie kaum eine andere Prinzipien der Moderne, die den Heranwachsenden zu ihrer eigenen Orientierungsfähigkeit, aber auch im Interesse des gesellschaftlichen Zusammenhalts und des gesellschaftlichen Fortbestandes vermittelt werden, zum Ausdruck. Die Schule erweist sich dabei keineswegs als eine Institution, die von der gesellschaftlichen Entwicklung historisch unabhängig gewesen ist. Sie kann mit anderen Worten ihre ambivalente „Idealform“, wie sie in dem Merkmalskatalog umschrieben wird, nur unter bestimmten günstigen Rahmenbedingungen voll ausprägen, nämlich in der Situation einer offenen Gesellschaft. „Real“ trifft man also aus historischen und institutionellen Gründen im Sinne des Merkmalskatalogs auf ein Spannungsfeld bzw. Mischformen. Im Fall der Schule in den Diktaturen lassen sich, wie schon angedeutet wurde, bestimmte Vorkehrungen ausmachen, mit denen die Schule auf die Anforderungen des bestehenden politisch-gesellschaftlichen Systems abgestimmt werden und mögliche Spannungen zu dem offiziösen schulischen Erziehungsauftrag abgemildert werden sollten. Aber die Schule hat im Zuge ihrer Arbeit doch gewisse strukturelle Eigenheiten ausgeprägt – und damit Verhaltensweisen gefördert –, die als Gefährdungen einer Abstimmung auf die spezifischen politischen Bedürfnisse des Systems begriffen wurden. Allen Maßnahmen zum Trotz besaß und besitzt die Schule demnach ein Potential, das sie für „nicht-offene“ Gesellschaftsformationen riskant macht. Der Merkmalskatalog soll die Eigenschaften bezeichnen, an denen sich die von außen herangetragenen Herrschaftsansprüche und politischen Erwartungen brechen können.

##### 5. *Erziehungsstaaten – ein (erneuter) Versuch zur begrifflichen Fassung des Vergleichs*

Für Vergleich und Gegenüberstellung der beiden Diktaturen im 20. Jahrhundert wird in der Bildungsgeschichte oft die Kategorie des „Erziehungsstaates“ genutzt (vgl. dazu den Themenschwerpunkt in der Zeitschrift für Pädagogik 1993; BENNER/SCHRIEWER/TENORTH 1998). Aber sind Nationalsozialismus und Sowjetkommunismus auf diese Weise richtig eingeordnet, wo sie doch auf eine Schwächung institutionalisierter Erziehung bedacht waren? Der Begriff des „Erziehungsstaates“ zielt auf die gewollte und geplante Überwältigung des Bewußtseins nicht nur, aber insbesondere von Heranwachsenden, auf die Erziehung, die nicht nur durch den Staat organisiert und alimentiert wird, sondern für den Staat erfolgt. Dieser Begriff richtet sich nicht nur auf die deutschen Diktaturen des 20. Jahrhunderts, vielmehr wird er auch angewendet in historischer Perspektive auf politisch-gesellschaftliche Formationen, die dem genannten politischen Kontext entfernter waren, also – abgesehen von den faschistischen Staaten in Europa – auf die kemalistische Türkei, das kaiserliche Japan oder auch die Jakobiner-Diktatur in der Französischen Revolution (vgl. HARTEN 1993, 1998), zu schweigen vom Deutschen Kaiserreich (vgl. BERG 1993; KUHLEMANN 1998).

Für die Verwendung des Begriffs „Erziehungsstaat“ spricht nicht nur, daß den Erziehungs- und Sozialisationsprozessen dabei ein besonderer Stellenwert gegeben wird. Nahegelegt wird er auch durch den kritischen Selbstzweifel am Geschäft der Pädagogik: Er macht mit der Beherrschung von Bewußtsein und

Entwicklung der Individuen auf Gefahren aufmerksam, die dem modernen Erziehungs- und Bildungswesen gewissermaßen inhärent sind (vgl. HERRMANN 1993a, S. 565). Es bildet bekanntlich eine der grundsätzlichen Schwierigkeiten der Pädagogik, wenn nicht sogar das konstitutive Problem, wie sie die Heranwachsenden aus ihrer gewiß nicht herrschaftsneutralen Fürsorge zur Selbständigkeit befähigen und in diese entlassen kann. Die Unterstellung, Kinder und Jugendliche seien von vornherein und gänzlich autonom, verfehlt ebenso die Aufgabe wie die unbefristete Aufrechterhaltung des pädagogischen Regimes über die nachwachsende Generation – und sei es in bester Absicht. Die Geschichte der staatlichen Erziehungsinstitutionen und der jugendlichen Sozialisationsordnungen ist allerdings voll von mehr oder weniger bewußten Depavierungen.

Dabei wird die Lage kompliziert durch den Tatbestand, daß Abhängigkeit und Selbständigkeit nicht einfach nach Altersunterschieden zugemessen werden können. Die pädagogische Einwirkung soll sich mit ihren typischen Einrichtungen von Beginn an durch die Vermittlung von entsprechenden Fertigkeiten und Einstellungen „überflüssig“ zu machen bestrebt sein. Aber an den jeweiligen Endpunkten der Kinder- und Jugendphase wird doch die Angemessenheit von Bevormundung oder gewährter Selbständigkeit am leichtesten erkennbar. Es gibt bekanntlich für den richtigen pädagogischen Umgang keine einfache Patentlösung. Ebenso verbreitet wie mögliche Modelle, an deren Bestandteilen die pädagogische Disziplin fortdauernd arbeitet, sind Schlußfolgerungen, die den benannten Widerspruch zwischen „Führen oder Wachsenlassen“ (vgl. LITT 1927, 1965), zwischen Obhut bzw. Fürsorge einerseits und Freiheit bzw. Sich-selbst-Überlassen andererseits undialektisch verkürzen oder überspielen. Auf die moderne „Anti-Pädagogik“, die im Interesse der Heranwachsenden jegliche Übernahme von pädagogischer Verantwortung für eigentlich unverantwortbar erklärt, ließe sich hier verweisen. Selbst im Kernbereich pädagogischer Tradition sind jedoch Affinitäten zu einer solchen Scheinlösung auszumachen, wie ROUSSEAUS Konzept der „negativen Erziehung“ verdeutlicht, die Emile nicht etwa keiner Erziehung, vielmehr einem feingesteuerten, vor dem Zögling geheimgehaltenen Arrangement der Umwelt durch den Erzieher unterwirft. Aber auch in der Reformpädagogik findet sich die Tendenz, die Probleme zu verharmlosen bzw. zu verstecken: beispielsweise durch die Maskierung von Autoritätsverhältnissen oder durch mehr oder weniger gewaltsame Ab- und Ausgrenzungsmaßnahmen, die das Erreichen optimaler, teilweise sogar paradiesähnlicher Zustände verheißen – ohne die politischen und sozialen Kosten offen zu benennen. Es will mir scheinen, daß die Rede vom „Erziehungsstaat“ gerade in dieser Variante: der mehr oder weniger offenen Bewußtseinsbeherrschung unter Vorspiegelung idealer Perspektiven, ihre Berechtigung hat.

Dennoch gibt es eine Vielzahl von ernstzunehmenden historiographischen Einwänden gegen die Verwendung des Begriffs „Erziehungsstaat“. Sie betreffen nicht zuletzt den Nationalsozialismus, der in seiner destruktiven Eigenschaft durch diese Kategorie des „Erziehungsstaates“ verharmlost werde (vgl. SCHOLTZ 1998). Das Argument besteht nicht nur in dem Verweis auf die Vielzahl konkurrierender Autoritäten im Nationalsozialismus, die ja auch innerhalb der Partei einander bekämpften („Polyarchie“). In Frage gestellt wird auch, ob

denn die unter dem Vorzeichen des inszenierten Bewährungskampfes, dem Rassemythos und der Massenvernichtung ergriffenen Maßnahmen überhaupt erzieherische Qualitäten hätten haben sollen und können.<sup>8</sup> Hinsichtlich des Deutschen Kaiserreichs hat die Kritik an der Verwendung des Begriffs vom „Erziehungsstaat“ eine andere Nuance (vgl. KUHLEMANN 1998), insofern vor der damit einhergehenden Unterstellung gewarnt wird, es handle sich bei den entsprechenden Formationen letztlich um geschlossene Systeme: Auch im Rahmen eines autoritären Staates (wie dem Deutschen Kaiserreich) konnten sich liberale Optionen entwickeln, wie überhaupt bei allem Steuerungsanspruch „von oben“ die Mitwirkung der Betroffenen nicht wegzudenken ist. Diese Einwände, denen weitere Vorhaltungen noch angefügt werden könnten, gehen zum großen Teil darauf, daß in dem Terminus „Erziehungsstaat“ das Verhältnis zwischen Staat–Erziehung–Folgebereitschaft leicht zu eng und vereinfacht konzipiert wird. Sicher greift es zu kurz, wenn erziehungsstaatliche Konfigurationen nur in der Traditionslinie staatlicher Verantwortung für die institutionalisierte Erziehung angesiedelt werden.<sup>9</sup> Insofern ist auch nicht überzeugend, daß die früheren Nationalerziehungspläne bis hin zu dem Projekt von ATATÜRK in den gleichen Zusammenhang gestellt werden wie das Problem, das hier interessiert, nämlich die Erziehung in den modernen Diktaturen.

Die fortschreitende Übernahme von Bildung und Erziehung durch den Staat zählt sicherlich zu den wichtigsten Kennzeichen der neuzeitlichen Entwicklung. Dennoch sollte zu denken geben, daß das erste eigentliche Unterrichtsgesetz der Französischen Revolution, mit der die bürgerliche Gesellschaft politisch in ihr Recht trat – die *Loi Bouquier* des Jahres II (1793/1794) (vgl. dazu GUILLAUME 1889, Bd. III [1897], S. 56ff., S. 91ff., S. 146ff., S. 191ff.; HARTEN 1990, S. 50ff.; 1996, S. 22f.; 1998) –, eine weitreichende Deinstitutionalisierung zur Geltung brachte. Eben nicht, besser gesagt allenfalls zum Teil, stellte der Vorschlag von LEPELETIER (vgl. GUILLAUME 1889, Bd. II [1894], S. 31ff., S. 85ff., S. 159ff., S. 190ff., S. 231ff., S. 271ff., S. 395ff.), der auf eine rigide Internatserziehung hinauslief, das Jakobiner-Programm für Bildung und Erziehung dar, sondern eigentlich das genannte Entschulungsgesetz. In diesem Akt kamen viele Elemente zusammen: die Auflehnung gegen die absolutistischen Institutionen der Vergangenheit (wozu auch die Schuleinrichtungen gezählt wurden)<sup>10</sup>, die radikalliberalistische Idee einer freien Marktgesellschaft, aber auch der Wille, Bildung und Erziehung der Jugend – statt seine „Verschulung“ zu

8 Ein solches Argument (vgl. LINGELBACH 1979, 1987) ist allerdings riskant, weil dabei im Sinne einer *petitio principii* verfahren wird: Was nicht erklärt werden kann, wird einfach ausgeschlossen.

9 Dieses Mißverständnis können die Ausführungen von HERRMANN 1993b, auch wenn sie sie grundsätzlicher ansetzen, nicht zuverlässig ausschließen.

10 Es ist bezeichnend, daß sich ALT in den vierziger Jahren mit den Erziehungsprogrammen der Französischen Revolution und dabei auch mit dem Plan von LEPELETIER beschäftigt hat, dem er den – liberalen – Plan von Mirabeau und den – quasi-sozialdemokratischen – Plan von Condorcet entgegensetzte (vgl. ALT 1949). Das Prinzip der Gleichheit, an dem der Plan von LEPELETIER ausgerichtet war, sollte in dem Programm von BOQUIER faktisch in anderer Form, nämlich durch die Ausrichtung auf Lebens- und Produktionsweise einer sozialen Klasse, realisiert werden. Insofern in beiden Erziehungsplänen, dem von LEPELETIER und dem von BOQUIER, nicht die Unterrichtung der Jugend, sondern die Organisation ihres sozialen Lebens im Mittelpunkt stand, schwinden auch die Gegensätze, die beide Konzepte auf den ersten Blick zu trennen scheinen.

betreiben – an das „wirkliche Leben“ zurückzugeben, sowie schließlich ein quasi-religiöses Vertrauen auf die politische und gesellschaftliche Einheit, die im Gefühl, aber nicht im rationalen Diskurs verankert wurde und entsprechend durch die Erziehung auch abgesichert werden sollte. Derartige Strömungen begleiten die Moderne von Beginn an; diese sind ohne Zweifel dem erziehungsstaatlichen Syndrom zuzurechnen und in den beiden hier interessierenden Diktaturen in modifizierter Form (wieder) hervorgebrochen.

Daß eine solche Auffassung dem nationalsozialistischen Selbstverständnis in pädagogischen Angelegenheiten jedenfalls nahe kommt, zeigt die Verwendung des Begriffs vom „Erziehungsstaat“ in Dokumenten der Zeit: Sie findet sich in der Denkschrift über „Erziehung und Unterricht in der höheren Schule“, mit der im Januar 1938 die Neuordnung des höheren Schulwesens erfolgte.<sup>11</sup> In den entsprechenden Ausführungen wird nicht nur begründet, warum eine umfassende Neuregelung der institutionalisierten Erziehung (die übrigens charakteristischerweise im Stil der deutschen Tradition von oben nach unten durchgesetzt worden ist) nicht nur relativ spät im Nationalsozialismus angeordnet wurde, sondern auch in der Rangfolge dauerhaft hinter dem politischen Kampf und den dafür geschaffenen Organisationen (wie SA und SS, aber wohl auch HJ) zurückstand. „Alle echte Bildung stammt aus dem Leben, und Leben kann nur durch Leben entzündet werden.“ Die Qualität eines „Erziehungsstaates“ beanspruchte der Nationalsozialismus gerade, weil der politische Wille des Führers Primat besaß und auch den Bildungs- und Sozialisationsprozeß durchdrang (vgl. auch STURM 1935). Das Schulsystem hat für den NS bekanntermaßen nur eine Randstellung gehabt; in dieser Hinsicht ist die Betonung reformpädagogischer Elemente (die sich übrigens auch in dem genannten Erlaß finden lassen) gewiß kein Anzeichen von Reformaufgeschlossenheit, sondern eher ein Indiz für den Versuch, Handlungsbereitschaften der Individuen in der Schule zu erzeugen – ein Versuch, von dem freilich genau zu klären bleibt, wie weit er die Schul- und Unterrichtsrealität wirklich geprägt hat.

Die Situation ist komplizierter in der DDR; denn die seit Ende der vierziger Jahre einsetzende Stalinisierung ging – wie 20 Jahre zuvor in der Sowjetunion – mit der scharfen Abqualifizierung der reformpädagogischen Ansätze einher, die die unmittelbare Nachkriegszeit in der SBZ (wie auch zum Teil in Westdeutschland) geprägt hatten. Aber es blieb neben allem planerischen und bürokratischen Bemühen der Versuch erhalten, in die Autonomie und Eigendynamik der institutionalisierten Erziehung einzugreifen, ja unter politischem Vorzeichen wurde dieser noch zielstrebig durchgesetzt. Die institutionalisierte Erziehung folgte als gesonderte Einrichtung ja ihren eigenen Regeln; eben dieser Eigendynamik sollte sie durch die Integration in das politische und gesellschaftliche System beraubt werden. Und dafür ließ sich auch leicht Legitimation finden: Nicht nur unkontrollierte Spielräume zu beseitigen, sondern schon in der Schule Denken und Handeln aufeinander zuzuführen, überhaupt Schule und (sogenanntes demokratisches) Leben, Erziehung und gesellschaftli-

11 „Der Staat ADOLF HITLERS ist darum zum Erziehungsstaat geworden, weil der Führer durch die Schöpfung seines Reiches die Kraft seines Volkes in einem einzigen politischen Willen, in einer einzigen alle durchdringenden Weltanschauung zusammenfaßte und damit wieder große und sinnvolle Erziehung möglich machte.“ (vgl. FRICKE-FINKELNBURG 1989, S. 104ff., S. 106).

che Sozialisation zu verbinden (vgl. TENORTH 1998, S. 52f.) bedeutete ja die Einlösung alter, gerade auch pädagogischer Versprechen. Es gibt viele Anzeichen dafür, daß sowohl die moderne pluralistische Gesellschaft als auch das ihr zugehörige Bildungs- und Erziehungssystem durch tiefe Ambivalenzen gekennzeichnet sind. Diese haben wir in dem oben aufgeführten Katalog von Merkmalen benannt. Offenbar birgt gerade das Bemühen, dieser Ambivalenz ein Ende zu setzen sowie die charakteristischen Ungewißheiten der Moderne zu überwinden (vgl. GIDDENS 1995), beträchtliche Risiken, die im Endeffekt nicht nur idyllische oder harmonistische, sondern totalitäre Züge annehmen können.

## Literatur

- ALT, R.: Erziehungsprogramme der Französischen Revolution. Berlin/Leipzig 1949.
- ALT, R.: Über unsere Stellung zur Reformpädagogik. In: Pädagogik 11 (1956), S. 345–367.
- ANWEILER, O.: Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland. Berlin/Heidelberg 1964.
- ARENDT, H.: Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. Antisemitismus, Imperialismus, Totalitarismus. München 1955.
- BENNER, D./SCHRIEWER, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Erziehungsstaaten. Historisch vergleichende Analyse ihrer Denktraditionen und nationalen Gestalten. Weinheim 1998.
- BENNER, D./SLADEK, H.: Vergessene Theoriekontroversen in der Pädagogik der SBZ 1946–1961: Monographie mit Quellenteil. Weinheim 1998.
- BERG, C.: Abschied vom Erziehungsstaat? Der Erziehungsanspruch im Wilhelminismus. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 603–630.
- BÖLLING, R.: Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart. Göttingen 1983, S. 151.
- DREEBEN, R.: Was wir in der Schule lernen. Frankfurt a.M. 1980.
- EILERS, R.: Die nationalsozialistische Schulpolitik. Eine Studie zur Funktion der Erziehung im totalitären Staat. Köln/Opladen 1963.
- FEND, H.: Schule und Persönlichkeit. In: R. PEKRUN/H. FEND: Schulen und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart 1991, S. 9–32.
- FRICKE-FINKELNBURG, R.: Nationalsozialismus und Schule – Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933–1945. Opladen 1989.
- FRIEDRICH, C.J.: Totalitäre Diktatur (unter Mitarbeit v. ZBIGNIEW BRZEZINSKI). Stuttgart 1957.
- FULBROOK, M.: The Divided Nation: A History of Germany 1918–1990. London 1991.
- FULBROOK, M.: Herrschaft, Gehorsam und Verweigerung – Die DDR als Diktatur. In: J. KOCKA/M. SABROW (Hrsg.): Die DDR als Geschichte. Fragen – Hypothesen – Perspektiven. Zeithistorische Studien Bd. 2. Berlin 1994, S. 77–85.
- GIDDENS, A.: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt a.M. 1995.
- GUILLAUME, J. (Hrsg.): Procès-verbaux du Comité d'instruction publique de la Convention nationale, Bd. I–VII. Paris 1890–1907.
- HARTEN, H.-C.: Elementarschule und Pädagogik in der Französischen Revolution. In: Ancien Régime – Aufklärung und Revolution Bd. 19 – hrsg. v. R. REICHARDT u. E. SCHMITT. München 1990.
- HARTEN, H.-C.: Erziehungsstaatliche Elemente in der Französischen Revolution. In: D. BENNER/J. SCHRIEWER/H.-E. TENORTH: Erziehungsstaaten (Bibliothek für Bildungsforschung Bd. 1). Weinheim 1998, S. 73–92.
- HESSEN, S.: Die Schule in Sowjetrußland (Auslandsbericht). In: Die Erziehung 2 (1927), S. 40–59 (a) und S. 110–125 (b).
- HESSEN, S.: Die Entwicklung des Schulwesens in Sowjetrußland in den Jahren 1926–1929. In: Die Erziehung 5 (1930), S. 629–641 (a) und S. 701–716 (b).
- HESSEN, S.: Das Sowjetschulwesen am Ende des Fünfjahresplanes. In: Die Erziehung 8 (1933), S. 252–259 (a) und S. 375–392 (b).
- HESSEN, S.: Vom Schulwesen in angelsächsischen Ländern. In: Die Erziehung 11 (1936), S. 50–58 (a).
- HESSEN, S.: Der gegenwärtige Stand des russischen Schulwesens. In: Die Erziehung 11 (1936), S. 187–196 und S. 236–246 (b).
- HESSEN, S./HANS, N.: Fünfzehn Jahre Sowjetschulwesen. Die Entwicklung des Sowjetschulwesens

- und die Wandlungen der kommunistischen Bildungspolitik seit der Oktoberrevolution bis zum Ende des Fünfjahresplanes (1917–1932). Langensalza 1933.
- HERRMANN, U.: Die Formung des Volksgeistes – Der „Erziehungsstaat“ des Dritten Reiches. Geschichte des Erziehungs- und Bildungswesens in Deutschland Bd. 6. Weinheim/Basel 1985.
- HERRMANN, U.: Die „Majestät des Kindes“. Ellen Keys polemische Provokationen. Nachwort. In: E. KEY: Das Jahrhundert des Kindes. Neu hrsg. von U. HERRMANN. Weinheim/Basel 1992, S. 255–266.
- HERRMANN, U.: Abschied vom Erziehungsstaat? Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 563–565 (a).
- HERRMANN, U.: Erziehungsstaat – Staatserziehung – Nationalbildung. Staatliche und gesellschaftliche Funktionen und Leistungen von Erziehung und Unterricht im Übergang von Untertanenverbands-Staat zur modernen Staatsbürger-Gesellschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 567–582 (b).
- JARAUSCH, K.H.: Realer Sozialismus als Fürsorgediktatur. Zur begrifflichen Einordnung der DDR. In: Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“ B 20/98 v. 8. Mai 1998.
- KARSEN, F.: Die Schule der werdenden Gesellschaft. Stuttgart/Berlin 1921.
- KARSEN, F.: Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme. Leipzig 1923. (Ordentliche Veröffentlichungen der Pädagogischen Literaturgesellschaft „Neue Bahnen“).
- KARSEN, F. (Hrsg.): Die neuen Schulen in Deutschland. Langensalza 1924.
- KARSEN, F.: Vom Schulwesen Sowjetrußlands. (Auslandsbericht I). In: Die Erziehung 1 (1926), S. 407–416.
- KEY, E.: Das Jahrhundert des Kindes. Berlin 1902.
- KLESMANN, CH. (Hrsg.): Das gesplante Land: Leben in Deutschland 1945–1990. Texte und Dokumente zur Sozialgeschichte. München 1993.
- KLESMANN, CH.: Deutschland 1945–1995. Frankfurt a. M. 1996.
- KLUCHERT, G.: Schule in der Revision. Schulüberprüfungen in der Zeit des Nationalsozialismus und der SBZ/DDR: Praxis – Konzeptionen – Wirkungen. Nichtveröffentlichtes Manuskript 2000.
- KOCK, G.: „Der Führer sorgt für unsere Kinder ...“. Die Kinderlandverschickung im Zweiten Weltkrieg. Paderborn u. a. 1997.
- KOCKA, J.: Vereinigungskrise – Zur Geschichte der Gegenwart. Göttingen 1995.
- KOCKA, J./SABROW, M. (Hrsg.): Die DDR als Geschichte – Fragen – Hypothesen – Perspektiven. Berlin 1994.
- KOESTLER, A.: Sonnenfinsternis – hrsg. v. H.-A. WALTER. Bibliothek der Exilliteratur. Frankfurt a.M. 1999, S. 241.
- KUHLEMAN, F.-M.: Das Kaiserreich als Erziehungsstaat? Möglichkeiten und Grenzen der politischen Erziehung in Deutschland 1871–1918. In: D. BENNER/J. SCHRIEWER/H.-E. TENORTH: Erziehungsstaaten (Bibliothek für Bildungsforschung Bd. 1). Weinheim 1998, S. 95–129.
- KUNERT, H.: Deutsche Reformpädagogik und Faschismus. Hannover 1973.
- LESCHINSKY, A.: Volksschule zwischen Ausbau und Auszehrung. Schwierigkeiten bei der Steuerung der Schulentwicklung seit den zwanziger Jahren. In: Vierteljahresshefte für Zeitgeschichte 30 (1982), H. 1, S. 27–81.
- LESCHINSKY, A./GRUNER, P./KLUCHERT, G. (Hrsg.): Die Schule als moralische Anstalt. Erziehung in der Schule: Allgemeines und der „Fall DDR“. Weinheim 1999.
- LINGELBACH, K.-C.: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Frankfurt a.M. 1987.
- LINGELBACH, K.-C.: Gibt es eine faschistische Pädagogik? In: Demokratische Erziehung 5 (1979), S. 40–41.
- LITT, TH.: Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Leipzig–Berlin 1927. Stuttgart 1965.
- LOTZE, R.: Die Verteilung der Grundschüler von Groß-Stuttgart auf die weiterführenden Schulen. In: Württembergische Schulwarte 4 (1928), S. 585–614.
- LOTZE, R.: Die Verteilung der Grundschüler von Groß-Stuttgart auf die weiterführenden Schulen im Jahr 1933. In: Württembergische Schulwarte 10 (1934), S. 1–33.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.E.: Strukturelle Bedingungen der Reformpädagogik. Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 463–480.
- MEUSCHEL, S.: Machtmonopol und homogenisierte Gesellschaft. Anmerkungen zu Detlef Pollack. In: Geschichte und Gesellschaft 26 (2000), S. 171–183.
- NEUMANN, F.L.: Behemoth. Struktur und Praxis des Nationalsozialismus. Frankfurt a.M./Köln 1967 (1942).
- NOLTE, E.: Deutschland und der Kalte Krieg. München 1974.
- NOLTE, E.: Marxismus und Industrielle Revolution. Stuttgart 1983.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München<sup>3</sup>1996.

- OSTERWALDER, F.: Demokratie in den Konzepten der deutschen Reformpädagogik. In: W. BÖHM/J. OELKERS (Hrsg.): Reformpädagogik kontrovers. Würzburg 1999.
- PARSONS, T.: Demokratie und Sozialstruktur in Deutschland vor der Zeit des Nationalsozialismus. In: T. PARSONS: Beiträge zur soziologischen Theorie. Hrsg. v. D. RÜSCHEMEYER. Neuwied/Berlin 1964, S. 256–281 (a).
- PARSONS, T.: Some Sociological Aspects of the Fascist Movements. (1942 b). In: T. PARSONS: Essays in Sociological Theory. Revised Edition. London 1964, S. 124–141 (b).
- POLLACK, D.: Die offene Gesellschaft und ihre Freunde. In: Geschichte und Gesellschaft 26 (2000), S. 184–196.
- RADDE, G.: Fritz Karsen. Berlin 1973, S. 240.
- REITER, H.: Peter Petersens Identitätsbalancen vor und nach 1933. In: Politische Reformpädagogik. Hrsg. v. T. RÜLCKER/J. OELKERS. Bern 1998, S. 563–589.
- REITER, H. (Hrsg.): Peter Petersen und der Jena-Plan: Von der Weimarer Republik bis zur Nachkriegszeit. Weinheim 1996.
- SCHIRACH, B. v.: Die Hitler-Jugend – Idee und Gestalt. Berlin 1934.
- SCHIRACH, B. v.: Revolution der Erziehung. Reden aus den Jahren des Aufbaus. München 1939.
- SCHOLTZ, H.: NS-Ausleseschulen. Internatsschulen als Herrschaftsmittel des Führerstaates. Göttingen 1973.
- SCHOLTZ, H.: Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz. Göttingen 1985.
- SCHOLTZ, H.: Das nationalsozialistische Reich – kein Erziehungsstaat. In: D. BENNER/J. SCHRIEWER/H.-E. TENORTH: Erziehungsstaaten (Bibliothek für Bildungsforschung Bd. 1). Weinheim 1998, S. 131–144.
- SCHONIG, B.: Irrationalismus als pädagogische Tradition. Die Darstellung der Reformpädagogik in der pädagogischen Geschichtsschreibung. Weinheim 1973.
- STURM, K.F.: Deutsche Erziehung im Werden. Von der pädagogischen Reformbewegung zur völkischen und politischen Erziehung. Osterwieck <sup>3</sup>1935.
- TENORTH, H.-E.: „Erziehungsstaaten“. Pädagogik des Staates und Etatismus der Erziehung. In: D. BENNER/J. SCHRIEWER/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Erziehungsstaaten (Bibliothek für Bildungsforschung Bd. 1). Weinheim 1998, S. 13–53.
- TENORTH, H.-E./KUDELLA, S./PAETZ, A.: Politisierung im Schulalltag der DDR. Durchsetzung und Scheitern einer Erziehungsambition (Bibliothek für Bildungsforschung, Bd. 2). Weinheim 1996.
- TYACK, D./TOBIN, W.: The „Grammar“ of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change. In: American Educational Research Journal 31 (1994), S. 543–479.
- WEHLER, H.-U.: Entsorgung der deutschen Vergangenheit? – Ein polemischer Essay zum „Historikerstreit“. München 1988.

#### *Anschrift des Autors*

Prof. Dr. Achim Leschinsky, Institut für Schulpädagogik und pädagogische Psychologie, Humboldt-Universität Berlin, Unter den Linden 6 (Ziegelstr. 13c), 10099 Berlin

## Teil III

# Institutionen der Generationenordnung



# Schule im 20. Jahrhundert

## *Institutionelle Differenzierung und expansive Bildungsbeteiligung*

### 1. Verschulung

Die Sozialgeschichte von Schulen und Hochschulen läßt sich als langfristige „Verschulung“ der biographischen Zeitspanne vor Eintritt in das Berufsleben beschreiben. Im 19. Jahrhundert konzentrierte sich dieser Prozeß auf die vollständige Erfassung der 6- bis 14jährigen Altersjahrgänge durch die Volksschule; höhere Schulen wurden, wie bekannt, nur von einer sehr kleinen Minderheit der (männlichen) 9- bis 18jährigen besucht, und nur für diese Jugendlichen gab es anschließend die Möglichkeit, eine berufsbezogene Ausbildung an Universitäten, Fachschulen und Hochschulen zu durchlaufen. Diese Art der Berufsvorbereitung durch den Besuch von „Vollzeitschulen“ erstreckte sich (fast) nur auf die „höheren“ Berufe und setzte eine „höhere“ Allgemeinbildung voraus. (Die wichtigste Ausnahme von dieser Regel waren die Lehrerseminare, die den Volksschülern offenstanden.) Die übergroße Mehrheit eines Altersjahrgangs, um 1900 etwa 90%, lernte – nach Abgang von der Volksschule – am Arbeitsplatz, sei es im Modell der Meisterlehre, sei es durch die Arbeit selbst, als angelernter oder ungelernter Arbeiter. Die (freiwillige) Berufsschule ergänzte als „Teilzeitschule“ die betrieblich dominierte Berufsausbildung.

Im 20. Jahrhundert hat sich „Verschulung“ fortgesetzt und dabei völlig neue Dimensionen erreicht: Die berufsbezogene Ausbildung an Vollzeitschulen nach Abschluß der Allgemeinbildung erstreckt sich auf immer größere Teile der Berufswelt, aber auch der Jugendlichen, die als Berufsanfänger in diese Welt streben. Oft beschreibt man diese Prozesse mit Begriffen wie „Akademisierung“, „Verwissenschaftlichung“ oder „Professionalisierung“. Im gleichen Kontext stehen die massiven Verschiebungen *innerhalb* des allgemeinbildenden Schulwesens: die andauernde Expansion der höheren (und mittleren) Schulen auf Kosten der Volksschule; und die überproportionale Expansion der weiblichen Bildungsbeteiligung, die erfolgreiche Aufholjagd der Mädchen und Frauen.

„Verschulung“ also! Im folgenden soll dieser Prozeß für das 20. Jahrhundert auf zwei Beschreibungsebenen nachgezeichnet werden. Für die Angebotsseite von „Verschulung“ ist die *Institutionengeschichte* in den Blick zu nehmen: Die Erweiterung des Spektrums alternativer Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen sowie die Relation zwischen den beiden Teilsystemen der allgemeinen sowie der berufsbezogenen Bildung/Ausbildung. „Differenzierung“ ist der zentrale Beschreibungsbegriff für diesen institutionellen Wandel. Für die Nachfrageseite von „Verschulung“ steht die *Bildungsbeteiligung*, die Nutzung des jeweiligen institutionellen Angebots durch die Schulbevölkerung: die Bildungsexpansion, also die Veränderungen im Niveau der Bildungsbeteiligung,

und die differentielle Teilhabe an dieser expansiven Nachfrage, also die ungleiche Chancenverteilung. Angebot und Nachfrage auf dem Bildungsmarkt sind schließlich im Zusammenhang zu betrachten: Zu fragen ist, ob und wie einzelne Entwicklungen miteinander in Beziehung stehen; welche Dynamik aus dem Zusammenspiel von relativer Autonomie und wechselseitiger Abhängigkeit resultiert.<sup>1</sup>

## 2. Institutionelle Differenzierung

Schon für das 19. Jahrhundert lassen sich die einzelnen Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen als Teile eines Systems analysieren. Die institutionellen Differenzen markieren Grenzziehungen in horizontaler oder vertikaler Perspektive, stiften funktionale oder hierarchische Beziehungen der Teile zueinander. Mit dieser Begrifflichkeit kann man erwartungsgemäß auch die Institutionengeschichte des 20. Jahrhunderts beschreiben und dabei vier Typen der Differenzierung unterscheiden (vgl. CLARK 1978):

- funktionale Differenzierung *zwischen* Institutionen (z.B. die verschiedenen, aber „gleichberechtigten“ Gymnasialtypen seit 1900; oder die verschiedenen Hochschulen für Landwirtschaft, Forstwesen, Veterinärmedizin usw.);
- funktionale Differenzierung *innerhalb* von Institutionen (z.B. die verschiedenen Fachbereiche an den Universitäten);
- hierarchische Differenzierung *innerhalb* von Institutionen (z.B. die verschiedenen Abschlüsse an integrierten Gesamtschulen oder Gesamthochschulen);
- hierarchische Differenzierung *zwischen* Institutionen (z.B. die verschiedenen Gymnasialtypen vor ihrer Gleichberechtigung seit 1900; oder die verschiedenen Fachschulen, Fachhochschulen und Hochschulen, deren Absolventen im gleichen Arbeitsmarktsegment, z.B. der Metallbranche, Beschäftigung finden).

In historischer Langzeitperspektive überlagern sich funktionale Differenzierung (als Ausdruck zunehmender Arbeitsteilung und Spezialisierung) sowie die bildungshierarchische Prägung des Zugangs zu Berufen und Teilarbeitsmärkten (als Ausdruck zunehmender Verschulung der Berufsvorbereitung). Diese – externe, weil mit Bezug auf die Berufs- und Arbeitswelt gedachte – Dynamik gewinnt an Schwungkraft durch die Eigendynamik des Bildungssystems, faßbar an den Sogwirkungen jeder hierarchischen Konstruktion: Anpassungsdruck nach oben, Akademisierung – bis hin zum Verlust an funktionaler Differenz. Im folgenden soll versucht werden, 100 Jahre institutionelle Diffe-

1 Angebot und Nachfrage, institutionelle Differenzierung und expansive Bildungsbeteiligung – diese Leitperspektiven sind gänzlich ungeeignet, wenn man den 40 Jahren Schulgeschichte der DDR gerecht werden wollte. Im Kontext der vorliegenden Abhandlung ließe sich nur der scharfe Kontrast betonen: institutionelle Einheitlichkeit statt Differenzierung; Primat des zehnjährigen Besuchs der POS durch den gesamten Geburtsjahrgang, dagegen (seit 1971) die am ökonomischen Bedarf orientierte Kontingentierung des Zugangs zur Hochschulreife sowie zum Studium (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, bes. die instruktiven Tabellen S. 213f.).

renzierung von Allgemeinbildung und Berufsausbildung mit dem vorgestellten begrifflichen Instrumentarium für die wichtigsten Veränderungen zu beleuchten.

## 2.1 Allgemeinbildung

Die institutionelle Form für die schulgebundene Organisation von Allgemeinbildung ist in Deutschland die *Gliedrigkeit des Schulsystems*. Heute haben wir ein viergliedriges Schulsystem, in dem Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule um die Abgänger aus der Grundschule konkurrieren.<sup>2</sup> Die seit den 1970er Jahren gegründeten Gesamtschulen haben das (kritisierte) dreigliedrige Schulsystem nicht abgelöst, sondern typologisch erweitert. Von einem dreigliedrigen Schulsystem kann man entgegen anderslautenden Vorstellungen erst seit 1927/31 sprechen, als die damaligen Mittelschulen die Berechtigung erhielten, die „mittlere Reife“ zu verleihen. Bis dahin sollte man von einem zweigliedrigen Schulsystem sprechen, von dem scharfen Gegensatz zwischen „niederen“ und „höheren“ Schulen; ja man kann noch weitergehen und argumentieren, daß diese beiden Schulwelten institutionell zwei grundständige Säulen darstellten, die erst durch die Einführung der Grundschule (1920) zu einem „System“ verbunden wurden. (Freilich kamen schon vor 1920 mehr Sextaner von den Volksschulen als von den gymnasialen Vorschulen.)

Die Gliedrigkeit des deutschen (allgemeinbildenden) Schulsystems ist ein klarer Ausdruck funktionaler und hierarchischer Differenzierung. In historischer Perspektive sind die funktionalen Gesichtspunkte eher zurückgetreten gegenüber den hierarchischen, die sich in den Berechtigungen (Abitur, Fachhochschulreife, Realschulabschluß) fassen lassen, auch in der Einschätzung, daß die gleichen Berechtigungen in ihrer Wertigkeit differieren, je nachdem, wo sie erworben werden. Funktionale Differenzierung steht zur Debatte, wenn, wie jahrzehntelang der Fall, begabungstypologische und berufssoziologische Begründungen bemüht werden für die Verteilung der Grundschüler auf unterschiedliche „weiterführende“ Schultypen. Argumentationsmuster dieser Art sind (fast) nicht mehr anzutreffen; heute dominieren Rücksicht auf den „Elternwillen“, Formen der „Leistungsauslese“ sowie Möglichkeiten der „Förderung“ die Diskussion und den Bildungsmarkt.

Betrachten wir – aus historischer Vogelperspektive – die einzelnen Segmente des viergliedrigen Schulsystems! Am stabilsten erscheint die lange Geschichte des *Gymnasiums*, vielleicht nicht von ungefähr, weil wir hier die Referenzgröße haben, zu der sich Veränderungen in den anderen Segmenten verhalten. Für das Gymnasium kann man im Grunde eine lange Linie ziehen von 1812/37 (mit der Kanonisierung des altsprachlichen Gymnasiums) über 1900 (mit der Gleichberechtigung von drei Gymnasialtypen) bis 1972. Erst die

2 Diese typologische Aussage, die man noch mit Verweis auf die Sonderschule erweitern könnte, bedarf der Spezifizierung nach Bundesländern. So gibt es keine oder kaum Gesamtschulen in Bayern und Baden-Württemberg, aber auch nur wenige in Rheinland-Pfalz und Niedersachsen; in einigen neuen Bundesländern (Brandenburg, Sachsen, Thüringen) gibt es keine Hauptschulen, auch nicht mehr im Saarland (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 217, 436).

Oberstufenreform seit diesem Jahr ersetzt das Prinzip fester Schultypen und eines verbindlichen Kanons (in einem pluralistischen Spektrum) durch das Prinzip der individuellen Entscheidung darüber, welches Menü aus Grund- und Leistungskursen zusammengestellt wird. Dieser Paradigmawechsel liegt nahe, wenn man „Wissenschaftsorientierung“ zum Leitbegriff wählt und die Schule für Unterrichtsgegenstände aus „allen Wissenschaften“ (1972) öffnet. Für die lange Zeit vor 1972 sind die bedeutsamsten Veränderungen der Gymnasialgeschichte darin zu suchen, daß seit 1908 ein analoges System fester Schultypen für die „höhere“ (= berechnete) Bildung von Mädchen aufgebaut wurde, daß dieser institutionelle Parallelismus seit den 1970er Jahren – ohne einen bildungspolitischen Beschluß! – faktisch (fast) verschwunden ist zugunsten koedukativer Gymnasien.

Die Geschichte von *Realschule* und *Hauptschule* läßt sich, in dieser Reihenfolge, als Einpassung in die hierarchische Konstruktion des dreigliedrigen Schulsystems schreiben mit der Tendenz einer Verringerung der Abstände zum Gymnasium. Die *Realschule* des 20. Jahrhunderts, erst 1964 amtlich so bezeichnet, heißt seit dem 19. Jahrhundert Mittelschule, ist seit 1910 eine neunjährige grundständige Schule mit einer Fremdsprache, führt nach Einführung der Grundschule (1920) mit 6 Klassen erstmalig, gemessen in Schuljahren, bis zum Ende der Sekundarstufe I (wie wir heute sagen), also der 10. Klasse. Es ist diese Schule, die seit 1927/31 die „mittlere Reife“ als Berechnung verleihen darf, zunächst bewußt unterschieden von der „Obersekundareife“ beim Abgang nach der 10. Klasse eines Gymnasiums. Diese Differenz verschwindet 1938/39; gleichzeitig werden die sechsklassigen Realschulen (= Gymnasien ohne Oberstufe) abgebaut. Fortan gibt es (bis heute) die Möglichkeit, die „mittlere Reife“ (Fachschulreife) mit einer oder mit zwei (drei) Fremdsprachen zu erwerben. Hierarchische Differenzen sind kleiner geworden, ja (fast) verschwunden, wenn man an die Übergangsmöglichkeiten denkt, die inzwischen, spätestens seit 1964, geschaffen wurden, damit Absolventen der Realschule auch die gymnasiale Oberstufe besuchen können, Möglichkeiten, von denen allerdings relativ selten Gebrauch gemacht wird (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 462).

Analoge Elemente dieser schulgeschichtlichen Erfolgsstory lassen sich auch für die *Hauptschule* benennen, aber der Ausgang ist hier (noch) offen! Nach der Einführung der vierjährigen Grundschule (1920) bleibt die Volksschuloberstufe vierklassig; ein 9. Schuljahr ist seit 1956 fakultativ, seit 1964 obligatorisch für die in diesem Jahr in „Hauptschule“ umgetaufte Schule. Eine Fremdsprache ist gleichfalls seit 1956 fakultativ, seit 1964 obligatorisch im Lehrplan. Schließlich gibt es seit 1964 ein fakultatives 10. Schuljahr, das inzwischen in einzelnen Ländern obligatorisch ist. Was bedeutet dies alles für die – in einem hierarchischen System zentrale – Berechnungsfrage? Am Ende der Jahrgangsstufe 9 liegt der erste allgemeinbildende Schulabschluß, in den meisten Ländern als „Hauptschulabschluß“ bezeichnet. Bei besonderen Leistungen kann nach neun Jahren der „Qualifizierende Hauptschulabschluß“ erworben werden. Beide Abschlüsse berechnen noch nicht zum Übergang in die gymnasiale Oberstufe. Wie sieht es nach zehn Hauptschuljahren aus? Hier gehen die einzelnen Länder unterschiedliche Wege – oft in Kombination mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung – zur Fachoberschulreife oder zum Realschulab-

schluß. Von der Möglichkeit, nach der 10. Jahrgangsstufe direkt den Realschulabschluß an einer Hauptschule zu erwerben, machen etwa 15% der entlassenen Hauptschüler Gebrauch (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 446ff.; FÜHR 1997, S. 118ff.).<sup>3</sup>

Die Tendenz, den hierarchischen Abstand zwischen Hauptschule und Realschule zu verkleinern, ja fast verschwinden zu lassen, ist unverkennbar. Dennoch spricht man hier nicht von einer Erfolgsstory, sondern – mit Verweis auf die schulstatistische Entwicklung – von Bedeutungsverlust. Eine naheliegende Konsequenz haben einige Länder gezogen: die Vereinigung von Haupt- und Realschule. In anderen Ländern haben die seit 1970 gegründeten *Gesamtschulen*, nachdem weitergehende Hoffnungen und Ansprüche sich nicht erfüllt haben, diese Funktion übernommen, im wesentlichen also die Hauptschule ersetzt, sehr viel weniger auch die Realschule. Bei aller internen Differenzierung bleiben allerdings auch Gesamtschulen in erster Linie an der Förderung ihrer Schüler bis zur Erlangung „höherwertiger“ Abschlüsse orientiert. Diese Anpassung an die Dominanz hierarchischer Gesichtspunkte, mit Begriffen wie „Durchlässigkeit“ und „Chancengleichheit“ verbunden, drängt die funktionale Differenzierung in den Hintergrund. Sie wird aber immer wieder diskutiert, wenn die besonderen Probleme der Hauptschule zur Debatte stehen und man sich fragen muß, wie man mit der Schulunlust einer gewichtigen Minderheit unter den Hauptschülern denn umgehen könne.

## 2.2 Berufsbezogene Ausbildung

Die schulgebundene Berufsausbildung beginnt „von oben“, und die säkulare Verdrängung des Lernens am Arbeitsplatz, der traditionellen „shop culture“, durch die moderne „school culture“ (vgl. CALVERT 1967) ist ein langsamer Prozeß. Für die Institutionengeschichte der beruflichen Bildung (an Vollzeitschulen) gibt es analog zur Rolle des Gymnasiums für die Allgemeinbildung eine Referenzgröße: die *Universität*. Diese altehrwürdige Institution bildet, berufssoziologisch gesehen, im 19. Jahrhundert fast ausschließlich höhere Beamte für den Staats- und Kirchendienst aus (Pfarrer, Richter, Regierungsräte, Studienräte), ferner die (lange Zeit beamtenähnlich regulierten) Ärzte und Rechtsanwälte, die erst um 1870 „freie“ Berufe wurden. Die funktionale Differenzierung innerhalb der Universität setzt sich nach außen fort in den Landwirtschaftlichen, Forstwirtschaftlichen und Tierärztlichen Hochschulen, den Bau- und Bergakademien, den Philosophisch-Theologischen Hochschulen – erneut mit eindeutiger Dominanz des öffentlichen Dienstes als Arbeitsmarkt für die Absolventen.

Für den privatwirtschaftlichen Sektor spielen Universitäten nur in einem einzigen Fall eine nennenswerte Rolle, bei der Ausbildung von Chemikern (mit der Promotionsmöglichkeit an der Philosophischen Fakultät). Wichtiger werden die Technischen Hochschulen. Sie sind, wie bekannt, institutionenge-

3 Zum „Schulformwechsel“ (als Maß für horizontale Durchlässigkeit) vgl. G. BELLENBERG/K. KLEMM 1998, S. 586ff.; zur Entkoppelung des traditionell engen Zusammenhangs zwischen Schulformen und Schulabschlüssen vgl. O. KÖLLER u. a. 1999, S. 386ff., 391 ff.

schichtlich das Ergebnis einer sukzessiven Akademisierung: Fachschulen der 1820er Jahre (Polytechnische Schulen, Höhere Gewerbeschulen) werden um 1870/80 zu Hochschulen; diese Technischen Hochschulen (in Berlin vereinigt mit der bis dahin selbständigen Bauakademie) werden zu Wissenschaftlichen Hochschulen mit der Verleihung des Promotionsrechts (1899); sie bilden Bauingenieure und Architekten, Maschinenbauingenieure und Elektrotechniker, Chemiker und Hüttentechniker aus. Diese große Ausweitung funktionaler Differenzierung auf der Ebene akademischer Berufsausbildung bei gleichzeitiger Verringerung der hierarchischen Abstände findet eine bemerkenswerte institutionengeschichtliche Begleitung auf der Ebene nicht-akademischer Fachschulen: Die Gewerbeschulen der 1820er Jahre fallen 1878 den Akademisierungsprozessen auf der höheren Ebene zum Opfer; um weiterhin auf den Besuch einer Technischen Hochschule vorbereiten zu können, werden sie zu allgemeinbildenden Oberrealschulen, geben ihre zweite Rolle, die einer mittleren Fachschule, auf. Die damit entstandene „Lücke“ in dem hierarchisch gestuften System technischer Berufsausbildung besetzen um 1890 die neu gegründeten Maschinenbauschulen.

Soviel zum Erbe des 19. Jahrhunderts. Im 20. Jahrhundert setzt sich die Verschulung der Berufsausbildung, wie könnte es anders sein, fort. Dabei zeigen sich, institutionengeschichtlich gesehen, auffallende Kontinuitäten der Differenzierung, aber auch Prozesse der Entdifferenzierung. Die Neugründung von Handelshochschulen (seit 1898) sowie von Pädagogischen Akademien (seit 1926) erweitert zunächst das Spektrum funktionaler Differenzierung *zwischen* den Hochschulen. Die gegenläufige Tendenz setzt in den 1920er Jahren ein: Bisher selbständige Hochschulen werden als neue Fakultäten/Fächer in die beiden wichtigsten Hochschultypen integriert, in die Universität (Betriebswirtschaft, Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Tiermedizin) und in die Technische Hochschule (Bergbau). Diese Integration bedeutet zugleich Akademisierung (Promotionsrecht), also Abbau hierarchischer Differenzen zugunsten breiter funktionaler Differenzierung *innerhalb* der beiden großen wissenschaftlichen Hochschultypen. Symbolischer Ausdruck dieser Entwicklung ist die entschiedene Vermehrung (Spezialisierung) der akademischen Diplome für Absolventen, deren Arbeitsmarkt nunmehr zunehmend auch im privaten Sektor liegt: Neben die Diplom-Ingenieure (1899) treten seit den 1920er Jahren die Diplom-Chemiker, -Physiker, -Mathematiker, -Volkswirte, -Kaufleute, dann Diplom-Psychologen, schließlich, seit den 1960er Jahren, Diplom-Soziologen, -Pädagogen, -Politologen, -Biologen u.ä. Den Schlußpunkt zugunsten interner Differenzierung eines einzigen Hochschultyps, der sogenannten „Wissenschaftlichen Hochschule“, setzen die Integration der Pädagogischen Hochschule in die Universität (1980) sowie die Umbenennung der Technischen Hochschulen in Universitäten (von Ausnahmen hier abgesehen).

Die Rede von „wissenschaftlichen Hochschulen“, obwohl älteren Datums, hat ihre eigentliche Bedeutung erst um 1970 gewonnen, in der Geburtsstunde der *Fachhochschulen*. Sie sind institutionell im wesentlichen das Ergebnis der sukzessiven Akademisierung jener Maschinenbauschulen, die um 1890 eine entstandene Lücke im System technischer Fachschulen besetzt hatten (vgl. LUNDGREEN 1994, S. 35 ff.). Als „technische Mittelschule“ zwischen Hochschule und praktischer (betrieblicher) Ausbildung geschaffen, entwickelt sich daraus

schnell eine „höhere Maschinenbauschule“, die in den Sog der internen Dynamik des Bildungssystems gerät: Akademisierung und Differenzierung, Anhebung von Ausbildungszeit und -niveau sowie Erweiterung und Spezialisierung der Ausbildungsgegenstände. Die Studiendauer steigt von vier Semestern (1890) auf fünf (1910) und sechs (1954); das Ausbildungsniveau schreibt seit 1933 höhere Mathematik verbindlich vor; die Vorbildungsvoraussetzung bleibt dennoch alternativ: mittlere Reife oder Volksschule plus abgeschlossene Lehre. Seit 1931 als höhere technische Lehranstalt (HTL) bezeichnet, seit 1938 als Ingenieurschule, erhält diese Fachschule 1964 das Recht, zum „Ingenieur“ zu graduieren (Ing. grad.). Vier Jahre später, im Kontext parteiübergreifender Reformeuphorie, aber auch der zeitgeschichtlichen Ereignisse des Jahres 1968, fiel die vielleicht bedeutsamste bildungspolitische Entscheidung der (west-)deutschen Nachkriegsgeschichte: die Umwandlung der Ingenieurschulen in Fachhochschulen mit analogen Schritten für andere Fachrichtungen. Als ein vergleichbares Beispiel wäre allenfalls die Ersetzung der alten Lehrerseminare durch die Pädagogischen Akademien heranzuziehen.

Die neue Fachhochschule ist erstens eine Hochschule mit akademischer Verfassung, also auch mit Lehr- und Lernfreiheit; ihre Aufgaben bestehen in praxisbezogener Lehre auf wissenschaftlicher Grundlage sowie in anwendungsbezogener Forschung und Entwicklung. Der hierarchische Abstand zu den Wissenschaftlichen Hochschulen ist zweitens sehr klein geworden. Die Vorbildungsvoraussetzung ist die neu geschaffene Fachhochschulreife nach zwölf Schuljahren, also zwei Jahre mehr als die alte mittlere Reife, ein Jahr weniger als bis zum Abitur. Um der alten Klientel der Ingenieurschule, die „nur“ Hauptschulabschluß und abgeschlossene Lehre vorzuweisen hatte, einen Zugang zur Fachhochschule zu ermöglichen, wurden seit 1970 zweijährige Fachoberschulen (und dreijährige Fachgymnasien) eingerichtet. Die wechselnde Bezeichnung des von Fachhochschulen zu vergebenden Titels vom Ing. grad. über den Dipl.-Ing. (FH) zum Dipl.-Ing. macht die Angleichung an die universitären Maßstäbe vollends deutlich. Dem entspricht drittens die stürmische interne funktionale Differenzierung nach Fachbereichen und spezialisierten Fächern. Viertens ist schließlich darauf zu verweisen, daß die neuerlich entstandene Lücke im hierarchischen System der technischen Fachbildung durch die Technikerschulen geschlossen wurde, Schulen, die sich aus berufsbegleitenden Abendlehrgängen zu Vollzeitschulen entwickelt haben, seit den 1950er Jahren einen Gründungs-Boom erlebten und seit 1973 Lehrgänge von vier Semestern vorschreiben – das Modell der alten niederen Maschinenbauschule (ohne mittlere Reife als Voraussetzung).

In der Summe laufen die hier referierten Beobachtungen zum institutionellen Wandel der berufsbezogenen Ausbildung darauf hinaus, daß erstens die hierarchische Konstruktion mehrfach unterlaufen wird durch Akademisierungsprozesse; daß zweitens die funktionale Differenzierung sich vornehmlich innerhalb weniger Hochschultypen, also auf der akademischen Ebene, vollzieht. Dem korrespondiert natürlich der institutionelle Wandel des allgemeinbildenden Systems, vor allem die hier sich abspielende dramatische Verschiebung zugunsten hoher Quoten eines Altersjahrgangs auf Gymnasien und Realschulen.

### 3. *Expansive Bildungsbeteiligung*

Der tiefgreifende institutionelle Wandel des Bildungssystems im Verlauf des 20. Jahrhunderts geht einher mit einer langfristigen Bildungsexpansion, zunächst nach 1918, vor allem aber seit den späten 1950er Jahren. Dieser säkulare Prozeß, in vielen Ländern der westlichen Welt zu beobachten, wird immer wieder auf zwei (vordergründige) Ursachen zurückgeführt: die gestiegenen „Anforderungen“ der Arbeitsmärkte an qualifizierte Arbeitskräfte und die gestiegene Bedeutung von Bildungsmerkmalen für die Verteilung von Lebenschancen. Normativ gewendet, in kritischer Diagnose vorgegeblicher Defizite, stehen zwei Bücher für diese Denktraditionen: G. PICHT, „Die deutsche Bildungskatastrophe“ (1964), und R. DAHRENDORF, „Bildung ist Bürgerrecht“ (1965). Im folgenden soll nicht die Erklärungskraft, die diesen Sichtweisen innewohnt, zur Debatte gestellt werden; die Unterschiede zwischen ihnen sind indessen einschlägig für zwei vieldiskutierte Dimensionen einer expansiven Bildungsbeteiligung. Gestiegene „Anforderungen“ stehen für den *Bedarf*, und die Leitfrage zielt hier auf die Niveaueffekte der Bildungsexpansion, also z.B. die Abiturientenquoten. „Akademisierung“ meint in dieser Sicht die Qualifikationsstruktur der Arbeitsplätze ebenso wie diejenige der Berufsanfänger – zwei Seiten einer Medaille! Expansive Bildungsbeteiligung steht zugleich für die *Nachfrage*, für die differentielle Nutzung der Bildungsmöglichkeiten; und die Leitfrage zielt dann auf die Verteilungseffekte der Bildungsexpansion, also z.B. nach Geschlechts- oder Schichtzugehörigkeit. Die Kurzformeln, die sich für diese beiden Fragerichtungen eingebürgert haben, heißen „Bildungsexpansion“ und „Chancengleichheit“.

#### 3.1 *Niveaueffekte*

Bildungsexpansion im drei-, dann viergliedrigen deutschen Schulsystem beschreibt man üblicherweise, indem man die Verteilung der Schüler und Schülerinnen beim Übergang von der Grundschule auf die „weiterführenden“ Schulen betrachtet, etwa anhand der Alterskohorte der 13jährigen (Tab. 1). Der zentrale Befund ist allseits bekannt: die große Umverteilung weg von der Volksschule/Hauptschule hin zum Gymnasium und, in dieser Reihenfolge, zur Mittelschule/Realschule. Gemessen an den jüngsten Übergangsquoten auf Gymnasien und Realschulen, spielen Gesamtschulen nur eine höchst untergeordnete Rolle. Dies ist eine Abstimmung mit den Füßen, getragen vom Diktat des Elternwillens auf dem Bildungsmarkt, und sie erscheint wenig beeinflussbar durch bildungspolitische Aktionen oder Reaktionen. Von der Hauptschule als „Restschule“ zu reden ist allerdings – auch in statistischer Hinsicht – deplaziert, selbst dann, wenn man den nationalen Durchschnittswert regional differenziert. Bemerkenswert ist dagegen, daß Mädchen die Hauptschule seit den letzten 25 Jahren noch stärker meiden, in ihrer Realschulquote traditionell über der männlichen liegen, mit ihrer Gymnasialquote die Jungen etwa seit 1975 überholen.

Eine verfeinerte Betrachtung der Konkurrenz um die Grundschüler fördert den keineswegs überraschenden Befund zutage, daß – auf der Ebene hinrei-



Tabelle 1: Relativer Schulbesuch in Preußen (1900–1937) und in der Bundesrepublik Deutschland (1952–1998, alte Länder)

Jahr	relativer Schulbesuch (in %)													
	13jährige							18jährige						
	Volksschulen/ Hauptschulen/ Orientierungsstufen		Mittelschulen/ Realschulen		Höhere Schulen/ Gymnasien		Gesamtschulen	Höhere Schulen/ Gymnasien		Gesamtschulen	Gesamtschulen			
	m	w	m	w	m	w		m	w		m	w		
1	2	3	4	5	6	7	8	9		10	11	12	13	
1900					6,1					1,9				
1905					7,1					1,9				
1910					7,5					2,3				
1913					7,4					2,8	0,6			
1921					9,1	6				2,6	0,7			
1926			5	6	12,3	8				3,3	0,3			
1931			4	5	15,4	8				6,0	1,4			
1937			5	5	10,0	6				7,7	0,9			
1952	76,4	79,3	5,3	6,1	12,9	10,1				6,5	3,2			
1955	70,6	73,5	7,1	8,1	16,6	13,2				7,2	3,8			
1960	70,2	73,2	8,6	10,7	17,1	12,8				10,4	6,2			
1965	64,5	67,4	12,4	14,6	17,7	13,8				11,0	6,9			
1970	55,1	55,6	16,4	20,6	21,8	18,9				12,6	8,7			
1975	47,8	44,1	18,3	23,8	23,5	23,9				16,2	14,1	0,2		0,2
1980	41,9	36,3	22,7	28,3	25,6	27,9				17,9	18,3	0,5		0,5
1985	39,8	33,9	23,6	28,8	26,1	29,0				20,5	21,5	0,7		0,7
1990	36,3	29,7	24,0	27,8	29,4	32,2				21,1	23,5	1,3		1,2
1995	33,7	26,3	24,5	27,5	28,2	33,2				22,1	26,1	2,2		2,4
1998	32,3	25,0	25,6	28,0	27,9	33,0				21,6	26,5	2,6		2,9

Quelle: 1900–1937 a) Sp. 4, 5, 7: LUNDGREEN 1981, S. 112.

Sp. 6, 10: MÜLLER/ZYMEK 1987, S. 170

Sp. 11: TITZE 1987, S. 173 (Abiturientinnen) und Daten zur Bevölkerung nach Altersjahrgängen, QUAKRI-Projekt (Göttingen).

1952–1998 b) Fortgeschriebene Daten zum relativen Schulbesuch, zur Verfügung gestellt von Dr. Helmut Köhler (Berlin). Vgl. KÖHLER 1978 und KÖHLER 1990.

chend großer Städte – ein doppelter Prozeß der Abschöpfung leistungsstarker Schüler („Creaming“) über die Wohnquartiere hinweg unter Inkaufnahme längerer Schulwege stattfindet: hin zu den selektiven Gymnasien und Realschulen; dann hin zu den Gesamtschulen im Vergleich zu den Hauptschulen (vgl. TILLMANN 1987, S. 80ff.). Die Kehrseite dieser Verteilung, die natürlich nicht „nur“ Leistungsunterschiede spiegelt, sondern auch Bildungsaspirationen von Eltern aus unterschiedlichen Schichten, ist darin zu sehen, daß die Durchlässigkeit zwischen den Schultypen des viergliedrigen Schulsystems zwar – nach Ländern unterschiedlich weitgehend – gegeben ist, daß aber nur verschwindend geringfügig davon Gebrauch gemacht wird. Selbst Absteiger, etwa am Ende der Orientierungsstufe, bilden nur eine winzige Minderheit (vgl. MAUTHE/RÖSNER 1998, S. 87ff., 102ff.).

Bildungsexpansion, hier zunächst als Umschichtung von Schüleranteilen in die Gymnasien und Realschulen betrachtet, hat in Deutschland stattgefunden – aber trotz oder wegen des gegliederten Schulsystems? Wer „trotz“ sagt, unterstellt, daß Gesamtschulen als alleinige Sekundarschulen, so sie denn hätten durchgesetzt werden können, eine noch größere Bildungsexpansion ermöglicht hätten. Wer „wegen“ sagt, bezweifelt dies mit dem Verweis darauf, daß „Konkurrenz“ und „Markt“ als treibende Kräfte gerade Differenzen voraussetzen: um Wahlmöglichkeiten zu eröffnen und um sich über Bildungsmerkmale von Altersgenossen distinguieren zu können.

Wie immer die Geschichte hätte laufen können, die tatsächliche Bildungsexpansion läßt sich nicht nur in den hohen Übergangsquoten zu Gymnasien und Realschulen fassen, sondern – vielleicht noch wichtiger – in der steigenden Verweildauer über die Pflichtschulzeit hinaus auf dem Gymnasium, das ja nie „nur“ Abiturienten ausgebildet hat. Vergleicht man die Gymnasialquote der 18jährigen mit derjenigen der 13jährigen, dann sieht man, daß nicht nur beide Quoten dramatisch steigen, sondern daß auch der Quotient aus beiden Quoten sinkt, also die Anteile der Quartaner, die bis zur Prima „durchhalten“, wachsen. Es sind die 18jährigen Schüler und Schülerinnen auf Gymnasien (und Gesamtschulen), die wir – in statistischer, aber auch demographischer Hinsicht – als die wichtigste Rekrutierungsbasis für die Bildungseliten ansehen dürfen, für die Akademiker, deren Bildungsbiographie über Abitur (oder Fachhochschulreife) und Studium verläuft. Diese Rekrutierungsbasis war um 1900 mit 2% eines männlichen Jahrgangs extrem schmal; 50 Jahre später lauten die Werte 6% für die Männer, 3% für die Frauen; zum Ende des 20. Jahrhunderts erreichen 24% der Männer und 29% der Frauen diese Ausgangsposition für ihre weitere, berufsbezogene Ausbildung.

Die referierten Zahlen verdeutlichen das Ausmaß der Bildungsexpansion für einen strategischen Punkt biographischer Sequenzen, den Zugang zur Bildungselite, und es war schon immer von Interesse zu erfahren, wer diesen Zugang gefunden hat, wer nicht. Bevor wir diese Frage aufnehmen, betrachten wir die Bildungseliten noch einmal schichtenübergreifend, jetzt als Studierende (oder Studienanfänger) auf den Hochschulen (Tab. 2). Erwartungsgemäß folgen die Werte für den relativen Hochschulbesuch dem gleichen expansiven Muster, das schon bei den 18jährigen Gymnasiasten zu beobachten war. An den Wissenschaftlichen Hochschulen ist die Studierendenquote der Männer von 1% (1900) über 4% (1950) auf 26% (1995) gestiegen, bei den Studienan-



fängern von 4% (1930) über 7% (1950) auf 23% (1995). Die Frauen haben stark aufgeholt, aber – im Unterschied zu den 18jährigen Gymnasiasten – die Männer nicht überholt, sondern gerade eingeholt bei den Studienanfängern. An den Fachhochschulen findet sich gleichfalls der expansive Trend; zugleich dominieren hier die männlichen Studierquoten, die immerhin mit 13% heutzutage etwa halb so groß sind wie an den Wissenschaftlichen Hochschulen.

Die Bildungsexpansion im tertiären Bereich wird durchsichtiger, wenn man im Sinne funktionaler Differenzierung die einzelnen Fächergruppen an den Hochschulen betrachtet, also auch unterschiedliche akademische Teilarbeitsmärkte in den Blick bekommt, und nach den Fächerpräferenzen beim Studium fragt (vgl. LUNDGREEN 1999, S. 127, 130f.). Der zentrale Befund liegt in dem säkularen Bedeutungsverlust der vier klassischen akademischen Karrieren. Im frühen 20. Jahrhundert wollten etwa 70% der Studierenden aller Hochschulen Theologen, Juristen, Mediziner oder Lehrer werden, also in den öffentlichen Dienst und die freien Berufe gehen. In den 1960er Jahren, vor der großen Expansion an den Hochschulen, waren es etwa 50%. Heutzutage sind dies noch etwa 20%, obwohl in der Zwischenzeit die Teilarbeitsmärkte für Juristen und Mediziner, ganz besonders aber für Lehrer gewaltig gewachsen sind (Tab. 3). Viel schneller sind eben die Studentenzahlen gewachsen; Bildungsexpansion im tertiären Bereich heißt in erster Linie Akademisierung für *neue* Berufsfelder, Verwissenschaftlichung *neuer* Arbeitsplätze, Professionalisierung *neuer* Berufsgruppen. Dabei zeigen sich auffallende Geschlechtsunterschiede. Die männlichen Fächerpräferenzen folgen dem säkularen Trend und sind zugleich breit gestreut über alle Fächergruppen; erst die Inklusion der Fachhochschulen treibt den Anteil für die Ingenieurwissenschaften in eine einsame Höhe. Die weiblichen Fächerpräferenzen liegen von Anfang an ganz entschieden bei der Medizin und den Lehrämtern; bei den Lehrämtern hat sich diese Orientierung, wenn auch in abgeschwächter Form, durchgehalten, so daß der Lehrerberuf heute eine überwiegend weibliche Karriere ist. In gleicher Weise gilt dies für die kulturwissenschaftlichen Magisterstudiengänge und deren (unscharf abgegrenzte) Berufsfelder. Bei den Ingenieurwissenschaften finden wir demgegenüber nach wie vor die traditionelle Abstinenz des weiblichen Geschlechts, nicht dagegen, wie immer wieder behauptet wird, bei den Naturwissenschaften. In der Summe gilt, daß heute nur noch 15% aller männlichen Studierenden in die vier klassischen Karrieren streben, aber immer noch 30% der weiblichen.

Wenn für die Mehrheit der Studierenden beim erreichten Stand der Bildungsexpansion die berufliche Zukunft nicht mehr im öffentlichen Dienst und bei den freien Berufen liegt, dann dürfte, um hier nur diesen Effekt zu bedenken, die Zyklicität des Hochschulbesuchs sich abschwächen oder gar verschwinden. Seit den Forschungen von H. TITZE kann als gesichert gelten, daß die Zeitreihen zur jährlichen Zahl der Studierenden, über lange Zeiträume betrachtet, ein zyklisches Entwicklungsmuster aufweisen, weil sie vor allem bestimmt sind durch den Ersatznachfragezyklus, also die Altersstruktur der jeweiligen Stelleninhaber (vgl. TITZE 1990; MÜLLER-BENEDICT 1991). Im Bewußtsein der Zeitgenossen spiegelt sich dieser Umstand als Wechsel von „Überfüllung“ und „Mangel“ wider und löst schichtenspezifisch differentielle Abschreckungs- oder Sogeffekte aus. In Zusammenhängen dieser Art wurzelt die Rede von der Eigendynamik oder relativen Autonomie des Hochschulsystems.

**Tabelle 3: Studierende an den Wissenschaftlichen und Fachhochschulen der Bundesrepublik Deutschland, 1991, nach Fächerpräferenzen und Frauenanteil**

Fächergruppen	Fächerpräferenz (in %)		Frauenanteil (in %)
	m	w	
Theologie	2	2	46
Jura	5	6	42
Medizin	5	7	44
Lehrämter	4	14	66
Kulturwissenschaften (ohne Lehrämter)	10	24	63
Naturwissenschaften (ohne Lehrämter)	17	11	32
Wirtschafts- und Sozialwis- senschaften (ohne Lehrämter)	14	9	33
Ingenieurwissenschaften	30	7	13
Sonstige			
Insgesamt	100	100	39

Quelle: Eigene Zusammenstellung nach: LUNDGREEN 1999, S. 127, 130f.

Die determinierende Kraft der „Ersatznachfrage“ nimmt indessen, so möchte ich argumentieren, langfristig ab, vor allem in den letzten Jahrzehnten. Warum? Ich sehe zwei Ursachen: Erstens setzt „Ersatznachfrage“ im strengen Sinn einen Stellenplan mit einer jeweils finiten, wenn auch vergrößerbaren Zahl von „Stellen“ voraus. Zweitens gilt für diese Stellen eine *enge* Koppelung von Bildungspatent und Berufszugang. Diese Bedingungen sind gültig für den öffentlichen Dienst und in abgewandelter Weise für die freien Berufe. Wer von den jährlichen Hochschulabsolventen hier nicht unterkommt, „muß“ in den privaten Sektor des Beschäftigungssystems gehen. Hier konkurrieren, vereinfacht ausgedrückt, akademische und nichtakademische Berufsanfänger in einem Verdrängungswettbewerb. Für den Arbeitgeber handelt es sich um ein Nullsummenspiel, bei dem es nicht „zuviel“ oder „zuwenig“ Akademiker/Nichtakademiker gibt, weil die Koppelung zwischen Bildung und Beruf nur *lose* ist, während die Stellenzahl von der betriebswirtschaftlichen Konjunktur abhängt. Wenn heute etwa 80% aller Studierenden außerhalb der traditionellen akademischen Karrieren studieren, dann bereiten sie sich auf diese offene berufliche Zukunft vor und rechnen sich einen Startvorteil aus gegenüber den nicht-akademischen Konkurrenten. Sofern diese Startvorteile sich kollektiv bewahrheiten, ließe sich von einer zunehmenden bildungshierarchischen Prägung des privaten Beschäftigungssystems sprechen. Die viel beredete Akademisierung in neuen Berufsfeldern jenseits der klassischen Karrieren ist in statistischer Hinsicht das Resultat des jährlichen Verteilungskampfes zwischen unterschiedlich ausgebildeten Berufsanfängern. Die Interpretation dieses Vorgangs reicht von den stets bemühten „gestiegenen Anforderungen“ der Wirtschaft bis zu dem kritischen Blick auf die Abwertung akademischer Qualifikationen („downgrading of skills“, „upgrading of jobs“).<sup>4</sup>

4 Daß Akademisierung mit der „Verdrängungsmetapher“, als „bloße Reaktion auf die Verfügbarkeit größerer Zahlen höherqualifizierter Schulabsolventen“, realitätsgerecht beschrieben werde, erwägt W. MÜLLER 1998, S. 97f.

### 3.2 Chanceneffekte

Das Anwachsen der Studierendenquote eines Geburtsjahrgangs von 1–2% zu Beginn des Jahrhunderts über 5% zur Jahrhundertmitte auf nunmehr 30–35% macht die Rede von einer „Elite“, lange berechtigt, inzwischen im soziologischen Sinn obsolet, einmal ganz abgesehen von den heterogenen Arbeitsplätzen für Akademiker. Dessenungeachtet bleibt es von nicht nachlassendem Interesse, danach zu fragen, welche Chanceneffekte sich mit den gewaltigen Niveaueffekten der Bildungsexpansion im tertiären Bereich verknüpft haben, ob also die Chancenungleichheit, die beim Zugang zu einer kleinen Elite erwartungsgemäß besteht, sich verringert hat, wenn und weil die Bildungselite zu einer breiten Bildungsschicht geworden ist. Wer so fragt, stellt in der Regel den Zusammenhang zwischen Bildungsbeteiligung und *sozialer* Herkunft zur Debatte, zumal andere traditionelle Ungleichheiten, etwa die zwischen den Geschlechtern oder den Konfessionen, im Bildungsbereich weitgehend verschwunden sind, freilich auch neue, vor allem für ethnische Minderheiten, existieren.

Nach der sozialen Herkunft von Studenten zu fragen hat eine lange Tradition, wurde schon von der amtlichen Statistik des Kaiserreichs getan. Über keine andere Bildungsgruppe gibt es eine vergleichbare Datenfülle. Und doch ist die Aussagekraft dieser Daten nur von begrenzter Reichweite. Die Fragerichtung zielt auf die Rekrutierung der Bildungseliten aus den einzelnen (statistisch klassifizierbaren) sozialen Gruppen. Wir erfahren etwas über die soziale Zusammensetzung dieser Elite, genauer gesagt, über das Sozialprofil von Bildungsinstitutionen im Spiegel ihrer Nutzer, können Universitäten mit Technischen Hochschulen oder Wissenschaftliche Hochschulen mit Fachhochschulen vergleichen, und auch die Frage, ob sich die soziale Zusammensetzung der Bildungseliten im Verlauf der Zeit geändert hat, kann mit diesen Daten beantwortet werden. Spätestens an dieser Stelle muß man aber der Versuchung widerstehen, Rückschlüsse auf Bildungschancen und deren zeitliche Veränderungen zu ziehen, weil man mit dieser Fragerichtung die Bezugsgröße wechselt, die sozialen Gruppen zum Ausgangspunkt wählt und wissen will, wie es um die Bildungsbeteiligung von Söhnen und Töchtern aus diesen Gruppen bestellt ist. Die Beantwortung dieser Frage ist sehr viel schwieriger, solange man nicht auf spezifische Methoden der Datenerhebung zurückgreift. Darüber wird zu berichten sein. Will man, abschließend gesagt, den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Hochschulbesuch, der von so herausgehobenem Interesse ist, in historischer Langzeitperspektive untersuchen, so muß man jedenfalls zwei, ja besser drei Fragen scharf voneinander unterscheiden: 1. die soziale Zusammensetzung der Bildungseliten (Rekrutierungsquoten); 2. die Bildungschancen der Kinder aus unterschiedlichen Sozialgruppen (Abstromquoten); 3. das Ausmaß an Verteilungsungleichheit, das sich aus 2. ergibt.

Grundlegende Befunde zur *sozialen Zusammensetzung der Bildungseliten* sind in den Tabellen 4 und 5 zusammengefaßt. Eine erste Feststellung, die man gar nicht oft genug wiederholen kann, liegt darin, daß die Bildungseliten sich zu jedem Betrachtungszeitpunkt als sozial außerordentlich offen zeigen: Die Mehrheit rekrutiert sich stets aus den Mittelschichten, also aus Aufsteigern; der Anteil der Studierenden, der auf Selbstrekrutierung aus akademischen Fa-

Tabelle 4: Soziale Zusammensetzung der Bildungseliten im Deutschen Reich und in der Bundesrepublik Deutschland, 1911–1979: I

Soziale Gruppen	Studierende an wissenschaftlichen Hochschulen (in %)					
	1911	1931	1966	1979	1979	
					m	w
höhere Beamte	15	14	18	15	14	17
freie akademische Berufe	6	6	11	8	8	9
Offiziere	1	2	2	1	1	1
Großlandwirte	2	1				
Unternehmer, leitende Angestellte	15	12	7	12	13	11
Kleingewerbetreibende	19	15	12	10	10	10
Kleinlandwirte	9	5	3	3	3	3
mittlere und untere Beamte	25	31	11	8	8	8
Angestellte	3	6	26	29	29	29
(davon Akademiker)			(8)	(16)	(16)	(18)
Arbeiter	3	2	6	14	16	11
Sonstige	2	6	5	2	2	3
Insgesamt	100	100	100	100	100	100
N (erfaßte Studierende)	39984	125072	259457	17034	11024	6010
Studierende insgesamt	72768	138010	320800	784200	489100	295100
Frauenanteil	3,6	16,0	29,0	37,6		

Quelle: 1911–1931: KAEHLBLE 1975, S. 124.  
 1966: LUNDGREEN 1981, S. 153.  
 1979: KATH 1980, S. 34f.  
 Studierende insgesamt und Frauenanteil: TITZE 1987, S. 27ff., 41 ff.; Grund- und Strukturdaten

Tabelle 5: Soziale Zusammensetzung der Bildungseliten in der Bundesrepublik Deutschland, 1972–1987: II

Soziale Gruppen (Kategorien der Tabelle I, in grober Zuordnung zu den Kategorien der Tabelle II)	Soziale Gruppen	Studienanfänger an Hochschulen (in %)									
		Wissenschaftliche Hochschulen					Fachhochschulen				
		1972					1987				
		m	w	m	w		m	w	m	w	
freie Berufe Handels- und Gewerbe- treibende	Selbständige mit Hochschulabschluß ohne Hochschulabschluß	5,6 18,5	7,0 20,5	5,6 15,5	6,2 16,4		1,5 19,9	3,0 24,0	1,5 17,7		2,2 18,6
höhere Beamte mittlere und untere Beamte	Beamte mit Abitur mit mittlerem Abschluß ohne mittleren Abschluß	11,5 4,4 6,7	15,0 4,7 5,4	14,5 4,3 4,0	16,6 4,3 3,5		4,2 3,8 7,2	8,2 4,2 5,9	5,9 4,3 5,5		8,6 5,4 5,4
akademische und leitende Angestellte sonstige Angestellte	Angestellte mit Abitur mit mittlerem Abschluß ohne mittleren Abschluß	8,2 10,4 17,7	10,2 11,1 15,0	13,4 14,3 16,2	15,0 13,3 14,4		4,4 9,7 20,8	6,5 11,8 18,5	7,1 12,8 21,4		9,2 14,1 19,0
Arbeiter	Arbeiter mit Lehrabschluß ohne Lehrabschluß	13,1 3,8	8,7 2,2	10,6 1,6	9,1 1,3		22,6 6,0	14,4 3,4	20,4 3,5		15,0 2,6
	Insgesamt %	100	100	100	100		100	100	100		100
	N (in 1000)	69,7	46,6	87,8	67,9		28,1	8,0	48,1		23,2
	Frauenanteil %		40		44			22			33

Quelle: KÖHLER 1992, S. 99.  
Studierende insgesamt und Frauenanteil: Grund- und Strukturdaten.



milien (höhere Beamte, freie Berufe, auch leitende Angestellte) entfällt, beträgt „nur“ etwa 25–30%; Arbeitersöhne und -töchter bleiben allerdings lange eine verschwindend kleine Minderheit unter den Studierenden, kommen erst seit den 1970er Jahren auf über 10%. Wo die Zahlen zur Rekrutierung der Bildungseliten nach der Geschlechtszugehörigkeit differenziert werden können, zeigt sich, zweite Feststellung, eine leichte soziale Verschiebung nach oben zugunsten der Frauen. Mit anderen Worten, aus den bildungsfernen Schichten (Arbeiter, untere Beamte und Angestellte) finden weniger Töchter als Söhne den Zugang zur Hochschule. Drittens zeigen die Fachhochschulen, vergleicht man sie mit den Wissenschaftlichen Hochschulen, ein nach unten verschobenes Sozialprofil mit deutlich höheren Rekrutierungsanteilen aus den bildungsfernen Schichten.

So weit, so gut, möchte man sagen, aber was bedeutet dies alles für die differentiellen Bildungschancen? Wie irreführend voreilige Schlußfolgerungen aus Rekrutierungsquoten sein können, läßt sich leicht illustrieren (Tab. 5). Wenn der Arbeiteranteil unter den Studenten der Wissenschaftlichen Hochschulen im Jahre 1987 12,2% beträgt, an den Fachhochschulen dagegen 23,9%, so verdoppeln sich damit keineswegs die Bildungschancen für Arbeitersöhne, wenn sie die Fachhochschule besuchen. Vielmehr ist es so, daß die Bildungschancen an beiden Hochschultypen etwa gleich groß (bzw. klein) sind, was sofort deutlich wird, wenn man von den Prozentwerten auf die absoluten Zahlen zurückgeht und auf diese Weise die Größenunterschiede zwischen Wissenschaftlichen und Fachhochschulen berücksichtigt. Vollends in die Irre kann man sich begeben, wenn man Rekrutierungsquoten im zeitlichen Vergleich betrachtet. Hier ist lediglich eine Feststellung des Typs erlaubt, daß der Arbeiteranteil an den Studenten der Wissenschaftlichen Hochschulen von 16,9% (1972) auf 12,2% (1987) zurückgegangen ist. Was sich hinter diesem Rückgang verbirgt, bleibt (zunächst) im Dunkeln; selbst der Verweis auf die Sozialstruktur, auf den Rückgang der Arbeiterschaft an den Erwerbstätigen, hilft hier nicht weiter. Vielmehr ist in Rechnung zu stellen, daß der Arbeiteranteil an den Studenten zwar ursächlich aus der (gesuchten) Bildungsbeteiligung der Arbeitersöhne hervorgeht, aber im Ergebnis eine relationale Größe ist, die vollständig abhängig ist vom Bildungsverhalten der *anderen* Sozialgruppen. Je nachdem, welche Änderungen hier erfolgen, steigt oder fällt der Arbeiteranteil, obwohl die Bildungsbeteiligung konstant geblieben sein mag. Von Bildungschancen reden können setzt also voraus, Abstromquoten für Söhne und Töchter aus den sozialen Gruppen in die Bildungsinstitutionen, hier die Hochschule, zu spezifizieren. Dies zu tun ist empirisch alles andere als leicht, und man hat daher, solange es einschlägige Forschung gibt, immer auch eine Ersatzlösung gesucht.

Beginnen wir mit Abstromquoten, weil diese methodisch am ehesten befriedigende Antwort auf die Frage nach *Bildungschancen* geben. Sie schließen überdies direkt an die Ausführungen zur Bildungsexpansion an, weil sie die zentrale Meßziffer, den relativen Schul- oder Hochschulbesuch einer Alterskohorte, differenzieren nach sozialen Gruppen. Bildungschancen beim Zugang zur Hochschule werden also gemessen als relativer Hochschulbesuch der Studienanfänger (vgl. Tab. 2), jetzt aber nicht schichtenübergreifend, sondern separat für die einzelnen sozialen Gruppen. Derartige Abstromquoten lassen sich auf der Basis von Daten des Mikrozensus für die jüngste Zeit berechnen

(Tab. 6). Erwartungsgemäß zeigt sich eine klare Dreiteilung für die Wissenschaftlichen Hochschulen: Erstens eine sehr, sehr hohe Selbstrekrutierung (Berufsvererbung?) bei den Sozialgruppen mit hohem Bildungshintergrund der Eltern (60 bis 85% bei den Männern, 55 bis 75% bei den Frauen); zweitens Aufstiegsquoten mittlerer Größenordnung für eine beachtliche Minderheit der mittleren/unteren Beamten und Angestellten (15 bis 25% bei den Söhnen, 10 bis 20% bei den Töchtern); drittens sehr, sehr kleine Bildungschancen für den direkten Aufstieg aus der Arbeiterschaft in die Akademikerguppe (5 bis 6% für Männer, 2 bis 4% für Frauen). Interessanterweise sind, worauf schon hingewiesen wurde, die Bildungschancen für Studierende aus der Arbeiterschaft an den Fachhochschulen keineswegs besser an den Wissenschaftlichen Hochschulen. Dagegen zeigt sich, daß alle anderen Sozialgruppen in etwa gleichem Ausmaß Bildungschancen an den Fachhochschulen realisieren, jedenfalls bei den Männern, während bei den Frauen größere Differenzen zwischen den Sozialgruppen zu beobachten sind. Schließlich kann man etwas erstaunt konstatieren, daß die Bildungschancen an Wissenschaftlichen Hochschulen zwischen 1972 und 1987 vielfach gesunken sind bei einer insgesamt fast unveränderten Studienanfängerquote.

Wenn man die Mikrozensus-Daten für 1995 und 1997 analysiert, kommt man in der Tendenz zu den gleichen Unterschieden im Niveau schichtenspezifischer Bildungsbeteiligung (vgl. HANSEN/PFEIFFER 1998, S. 68). Allerdings sind die sozialen Kategorien in diesen Auswertungen zu grob, weil sie nur nach der „Stellung im Beruf“ differenzieren, nicht nach weiteren Merkmalen, vor allem dem Bildungshintergrund der Herkunftsgruppen. Wie steht es, so fragen wir daher, um die Bildungschancen der Sozialgruppen in früheren Zeiten, für den langen Zeitraum von 1900 bis 1970, der bisher noch nicht betrachtet wurde? Will man bei Abstromquoten bleiben, so muß man sich einen dafür geeigneten Datensatz erstellen. Zwei Wege zu diesem Ziel sind bisher in der Forschung beschritten worden. Auf dem ersten Weg verknüpft man überlieferte serielle Quellen (Einwohnerverzeichnisse, Schülerlisten u.ä.) zu einem kollektivbiographischen Datensatz, der repräsentativ ist für eine begrenzte Gesellschaft, z.B. einzelne Städte. Wo dies unternommen worden ist, hat sich – schon für das 19. Jahrhundert – jenes Muster einer klaren Dreiteilung sehr hoher, mittlerer und sehr kleiner Abstromquoten in den höheren Schulen gezeigt, von dem oben die Rede war (vgl. LUNDGREEN/KRAUL/DITT 1988, S. 118ff., 259ff.). Auf dem zweiten Weg benutzt man Daten des Mikrozensus und/oder analoger Erhebungen seitens der empirischen Sozialforschung, z.B. das „Sozio-ökonomische Panel“ und die „Allgemeine Bevölkerungsumfrage in den Sozialwissenschaften“. Da diese Daten auf der Befragung lebender Bürger unterschiedlichen Alters beruhen, kann man den Datensatz nach Alterskohorten aufbauen. Mit Hilfe solcher Daten lassen sich inzwischen die Bildungskarrieren der Geburtsjahrgänge 1910 bis 1969 als eine Sequenz von Übergängen zur jeweils nächsthöheren Bildungsstufe bis zum schließlich erreichten höchsten Bildungsergebnis rekonstruieren.

Vergleicht man, ganz auf der Linie der bisherigen Argumentation mit Abstromquoten, ältere und jüngere Geburtsjahrgänge, so zeigt sich, gemessen an den Bildungsübergängen oder -abschlüssen, eine deutliche Abnahme der schichtbezogenen Unterschiede beim Erreichen der mittleren Reife; weniger



klar fällt diese Tendenz bei den Abiturienten und den Hochschulabsolventen aus (vgl. MÜLLER/HAUN 1994, S. 15f.). Von der neueren Forschung werden derartige Prozentwert-Vergleiche allerdings eher selten angestellt. Das hat seinen Grund in einer methodischen Kritik an der Aussagekraft von Prozentwert-Differenzen für Chancenungleichheit im zeitlichen Vergleich. Eine vielfach gewählte Alternative besteht darin, die *relativen* Chancen der einzelnen Sozialgruppen zum Gegenstand der Analyse zu machen. Dazu braucht man eine Bezugsgruppe, und man wählt üblicherweise die „oberste“, die mit den besten Chancen. Die relativen Bildungschancen der anderen Sozialgruppen sind im Vergleich dazu kleiner; und man kann diesen Abstand als Faktor messen. Die typische Aussage lautet dann: Im Vergleich zur Bezugsgruppe, also etwa den Akademikerkindern, sind die Chancen einer bildungsfernen Sozialgruppe, etwa der Arbeiterkinder, den gleichen (für die Analyse ausgewählten) Bildungsübergang bzw. -abschluß zu erreichen, um 1950, sagen wir, 20mal geringer, um 1990 noch 15mal. Empirisch bestimmt man diese *relativen* Bildungschancen über die Berechnung der sogenannten Kreuzproduktverhältnisse (odds ratios).<sup>5</sup> Im Prinzip ließen sich mit diesem aufwendigen Verfahren viele einzelne Kreuzproduktverhältnisse berechnen, und man könnte die Werte über die Zeit vergleichen. Die Forschung ist indessen einen anderen Weg gegangen, den der multivariaten Analyse mit Hilfe logistischer Regression.<sup>6</sup> Auf diese Weise er-

5 Das Kreuzproduktverhältnis (odds ratio) wird auf der Grundlage der Häufigkeiten (in absoluten Zahlen), nicht der Prozentwerte, gebildet, wie das folgende Beispiel verdeutlichen soll. Wir vergleichen die Bildungschancen von Beamtenkindern (im Alter von 13 und 14 Jahren) mit denjenigen von Arbeiterkindern im gleichen Alter. Für das Jahr 1989 weist die Statistik 122600 Beamtenkinder aus, von denen 57,4% (= 70300) das Gymnasium besuchen; der Rest (= 52300) geht auf andere Schulen. Dergleichen gilt für die 450100 Arbeiterkinder: 10,8% (= 48.600) besuchen das Gymnasium, der Rest (= 401500) nicht (vgl. KÖHLER 1992, S. 40). Im Schema einer Vierfelder-Tabelle lassen sich die statistischen Befunde folgendermaßen ordnen:

	Gymnasium	Rest
Beamtenkinder	70300	52300
Arbeiterkinder	48600	401500

Das Kreuzproduktverhältnis ist nun nichts anderes als der Quotient aus den Produkten der in den Diagonalen stehenden Werte, also  $(70,3 \times 401,5) : (52,3 \times 48,6) = 11,1$ . In Worten: Zwischen der Wahrscheinlichkeit, daß ein Beamtenkind ein Gymnasium besucht, und der Wahrscheinlichkeit, daß ein Arbeiterkind dies tut, besteht ein Größenunterschied in Höhe des Faktors 11,1; die Chance ist 11,1mal größer bzw. geringer, je nachdem, von welcher Bezugsgruppe ich rede (vgl. BLOCK/KLEMM 1997, S. 119f.) Das Kreuzproduktverhältnis ist verallgemeinert ein Koeffizient, dessen Wert nach oben offen ist, während er im günstigsten Fall, bei Chancengleichheit, den Wert 1 annimmt.

6 Hierbei werden komplexe Modelle gebildet, mit mehreren unabhängigen Variablen (soziale Herkunft, Bildung der Eltern, Geschlechtszugehörigkeit, Kohortenzugehörigkeit), und es geht darum, die Wirkung dieser Variablen (Haupteffekte), aber auch deren gegenseitige Abhängigkeit (Interaktionseffekte) in ihrer Wirkung auf die zu erklärende Variable, hier die verschiedenen Bildungsübergänge und -abschlüsse, zu spezifizieren. Die „odds“, also die Kreuzproduktverhältnisse für die relativen Chancen aller anderen Gruppen im Verhältnis zur Bezugsgruppe, tauchen in diesen Analysen auf als die „Logits“, die logarithmierten Werte der odds; Logits entsprechen den Effektparametern in der logistischen Regression (vgl. MÜLLER/HAUN 1994, S. 16f.).

reicht man, daß die Flut der anfallenden Daten – nach Variablen geordnet – stärker zusammengefaßt wird.

Welche Ergebnisse sind mit diesen avancierten Methoden erzielt worden? Haben sich die relativen Bildungschancen der traditionell benachteiligten sozialen Schichten im 20. Jahrhundert verbessert? Der Blick in die einschlägige Forschung, die sich im Kern auf die gleichen Daten stützt, findet weniger Übereinstimmung, als vielleicht erwartet. Hier die wichtigsten Beispiele: K. U. MAYER und H.-P. BLOSSFELD (1990, S. 304) resümieren für die Geburtsjahrgänge 1929/31, 1939/41 und 1949/51: „Die Bildungsexpansion hat nicht dazu geführt, daß herkunftsbedingte Einflüsse auf die Höhe der erreichten Abschlüsse im allgemeinbildenden Schulsystem wesentlich geringer geworden wären.“ „Entgegen weitverbreiteten Erwartungen führte die Bildungsexpansion der sechziger Jahre nicht zu einem geringeren, sondern zu einem stärkeren Einfluß des Elternhauses: Die Chancenungleichheit im Zugang zur Bildung nach sozialer Herkunft nimmt zu.“ (Ebd., S. 310) BLOSSFELD (1993) findet für die Geburtsjahrgänge 1916 bis 1965, daß der Einfluß der sozialen Herkunft auf die einzelnen Bildungsübergänge unterschiedlich groß ist, am stärksten für die biographisch frühen, schwächer für die späteren, und ferner, daß diese Einflüsse über die Kohorten hinweg stabil bleiben. W. MÜLLER und D. HAUN (1994) konstatieren abnehmende Bildungsungleichheit für die Geburtsjahrgänge 1910 bis 1969. Dies gilt für die Bildungsübergänge, hier mit dem gleichen Befund wie bei BLOSSFELD, daß die einzelnen Übergänge um so weniger von der sozialen Herkunft abhängen, je fortgeschrittener eine Person in ihrer Bildungskarriere ist. Abnehmende Ungleichheit wird ebenso für die erreichten Bildungsabschlüsse festgestellt. U. HENZ und I. MAAS (1995, S. 615, vgl. S. 628) referieren vergleichbare Ergebnisse für die Geburtsjahrgänge 1919/21 bis 1959/61, allerdings mit der Modifikation, „daß der Rückgang der Herkunftseinflüsse nicht völlig gleichmäßig über die Kohorten stattgefunden hat“.

Die multivariate Analyse von Bildungsungleichheit mit Hilfe von logistischer Regression über die Zeit erlaubt zwar, Niveaueffekte von Chanceneffekten – unter Bedingungen expansiver Bildungsbeteiligung – zu trennen. Die Ergebnisse sind aber nur in reichlich komplizierter Ausdrucksweise zu referieren, wenn man sie auf disaggregierter Ebene, für die einzelnen Sozial- und Bildungsgruppen, spezifizieren möchte. Wenn man dagegen „nur“ an der Bildungsungleichheit interessiert ist und die Niveaueffekte ausblendet, dann kann man wieder auf bewährte Methoden der Tabellenanalyse zurückgreifen. Gemeint ist das Arbeiten mit Assoziationsindizes, ein Weg, der vielfach auch als „Ersatzlösung“ beschritten wird, wenn man keine Abstromquoten berechnen kann. Assoziationsindizes geben an, wie stark die konditionalen Prozentverteilungen von der Randverteilung abweichen und damit Über- bzw. Unterrepräsentanz anzeigen. Was ist damit gemeint? Tabelle 7 verdeutlicht am Beispiel die Logik der Argumentation und zeigt zugleich, daß Assoziationsindizes auf zweifache Weise gewonnen werden können. Geht man von den Bildungschancen (Abstromquoten) aus in Anknüpfung an Tabelle 6, dann gibt die Randverteilung den schichtenübergreifenden Hochschulbesuch der männlichen (17,1%) und weiblichen (13,9%) Studienanfänger des Jahres 1987 an. Die (konditionalen) Prozentwerte für den herkunftsabhängigen relativen Hochschulbesuch liegen über oder unter den Durchschnittswerten; bildet man die

Tabelle 7: Deutsche Studienanfänger an Hochschulen (ohne Fachhochschulen), 1987/88, nach sozialer Herkunft und Geschlecht

Soziale Gruppen	Sozialstruktur der 20jährigen		Rekrutierung (Sozialprofil der Hochschulen)				Bildungschancen (relativer Hochschulbesuch)			
	m	w	m		w		m		w	
	%	%	%	i	%	i	%	i	%	i
Selbständige mit Hochschulabschluß ohne Hochschulabschluß	1,1 15,1	1,1 15,9	5,6 15,5	5,1 1,0	6,2 16,4	5,6 1,0	85,7 17,0	5,0 1,0	77,4 14,3	5,6 1,0
Beamte mit Abitur mit mittlerem Abschluß ohne mittleren Abschluß	3,5 3,2 4,0	3,6 3,2 4,0	14,5 4,3 4,0	4,1 1,3 1,0	16,6 4,3 3,5	4,6 1,3 0,9	70,5 22,8 17,0	4,1 1,3 1,0	64,1 18,6 12,1	4,6 1,3 0,9
Angestellte mit Abitur mit mittlerem Abschluß ohne mittleren Abschluß	3,7 10,1 18,5	3,8 12,0 18,3	13,4 14,3 16,2	3,6 1,4 0,9	15,0 13,3 14,4	4,0 1,1 0,8	61,6 24,1 14,9	3,6 1,4 0,9	54,9 15,4 10,9	4,0 1,1 0,8
Arbeiter mit Lehrabschluß ohne Lehrabschluß	28,2 12,1	26,6 11,6	10,6 1,6	0,4 0,1	9,1 1,3	0,3 0,1	6,4 2,3	0,4 0,1	4,7 1,6	0,3 0,1
Insgesamt	100 484900	100 458900	100 82678		100 63669		17,1 82678		13,9 63669	

i = Rekrutierungs- bzw. Chancenindex der Verteilungsgleichheit  
 Rekrutierungsindex: Bezug zur Sozialstruktur der Alterskohorte  
 Chancenindex: Bezug zum relativen Hochschulbesuch der Alterskohorte  
 Quelle: KÖHLER 1992, S. 96, 111.



Quotienten, erhält man die Assoziationsindizes. Für die Interpretation gilt: Werte über 1,0 indizieren Überrepräsentanz, z.B. das Fünffache, Werte unter 1,0 stehen für Unterrepräsentanz. Geht man von den Rekrutierungsquoten aus, also in Anknüpfung an Tabelle 5 von der sozialen Zusammensetzung der Bildungseliten, dann ist die Sozialstruktur der entsprechenden Altersgruppe die Bezugsgröße. Aus dieser Grundgesamtheit stammen die Studienanfänger; und wieder zeigt sich Über- bzw. Unterrepräsentanz, wenn man die entsprechenden Quotienten, die Assoziationsindizes bildet.

Assoziationsindizes sagen etwas aus über Bildungsungleichheit *innerhalb* der jeweils betrachteten Bildungsgruppe, hier der Studienanfänger; sie vernachlässigen Niveaueffekte, ermöglichen dafür aber den zeitlichen Vergleich, und der ist von Interesse, weil immer wieder gefragt wird, ob das Ausmaß an Bildungsungleichheit kleiner geworden ist. Angesichts der Tatsache, daß es vielfach schwierig, wenn nicht unmöglich ist, für weiter zurückliegende Zeitpunkte Abstromquoten (als Ausdruck von Bildungschancen) zu berechnen, besteht die „Ersatzlösung“ nun darin, die leichter verfügbaren Rekrutierungsquoten zu nehmen und zur Sozialstruktur (der Altersgruppe bzw. der Erwerbstätigen) in Beziehung zu setzen, also Assoziationsindizes zu bilden, die rechnerisch, wie gezeigt, identisch ausfallen, gleichgültig, ob aus Abstrom- oder Rekrutierungsquoten gewonnen. Assoziationsindizes zu bilden und in einer kleinen Zeitreihe zu organisieren hat Tradition in der einschlägigen Forschung (vgl. KAEUBLE 1975). Wir folgen dieser Linie mit Tabelle 8. Der zeitliche Vergleich enthüllt – dort wo er angestellt werden kann – eine Abnahme der Bildungsungleichheit. Hohe Überrepräsentanz fällt im Verlauf der Zeit gemäßiger aus: bei den mittleren Beamten, bei den Akademikern, aber auch bei den Frauen aus bildungsfreudigen Sozialgruppen. Unterrepräsentanz wird langsam abgebaut, bei den mittleren und unteren Angestellten sehr viel deutlicher als bei den Arbeitern. Zentrale Größenunterschiede, nach dem Muster einer Dreiteilung, bleiben aber auch heute noch bestehen. Wäre etwas anderes zu erwarten gewesen?

#### 4. Angebot und Nachfrage

„Verschulung“ war der Leitbegriff für die Einleitung zu dieser Abhandlung, und wir haben diesen säkularen Prozeß zunächst für die Angebotsseite betrachtet, den institutionellen Wandel durch Differenzierung, sodann für die Nachfrageseite, die expansive Nutzung dieser Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten. In welchen Beziehungen, so soll abschließend gefragt werden, stehen die beschriebenen Entwicklungen zueinander? Welche Dynamik resultiert aus dem Zusammenspiel von relativer Autonomie und wechselseitiger Abhängigkeit?

Für die Angebotsseite empfiehlt es sich, drei Teilprozesse zu unterscheiden: Akademisierung, Professionalisierung, Verwissenschaftlichung. Bedenkt man die Differenzierungsgeschichte des Bildungssystems, so spielen die Relationen zwischen den Teilen des Systems eine wichtige Rolle. Es ist insbesondere die hierarchische Konstruktion, die eine Sogwirkung entfaltet und damit Angleichung nach „oben“, an die Referenzgröße, auslöst. Diese *institutionelle Akademisierung* entspricht dem Kollektivinteresse der jeweils „benachteiligten“ Leh-



rer und Absolventen ebenso wie die Schaffung neuer Bildungsinstitutionen auf „unterer“ Ebene. Die professionalistische Ideologie dazu liegt in der Botschaft vom gestiegenen Bedarf an akademischen Qualifikationen für die Dienstleistungsgesellschaft. Bedenkt man die Rolle von Bildungspatenten für die exklusive Marktposition alter, sehr erfolgreicher Professionen (Ärzte, Rechtsanwälte), so wird die Hoffnung verständlich, mit der neue Berufsgruppen kollektiv ihr „professional project“, ihren Aufstieg zu Professionen, an akademische Qualifikationen binden. Akademisierung geht also einher mit (dem Versuch zur) *Professionalisierung*; ihr Erfolg entscheidet sich freilich erst im Beschäftigungssystem, dann nämlich, wenn es gelingt, eine enge Koppelung zwischen Bildungspatent und Berufszugang zu erreichen. Professionalistische Ideologie zielt darauf, Akzeptanz für diese enge Koppelung zu finden. Schließlich *Verwissenschaftlichung*: Sie folgt, bezogen auf das Wissenschaftssystem, der Logik des hier herrschenden Forschungsimperativs – die Entstehung und Ausdifferenzierung immer neuer Disziplinen; die Rekombination disziplinärer Zugänge für immer neue Forschungsgegenstände. Bezogen auf die Umwelt, wirkt Verwissenschaftlichung als Rationalisierung, als Delegitimierung traditioneller Handlungsorientierungen zugunsten von Expertenkulturen. Spätestens hier konvergieren die Interessen, die man mit Akademisierung, Professionalisierung und Verwissenschaftlichung verbinden kann, und setzen gemeinsam auf Expansion.

Und das Pendant auf der Nachfrageseite? Die expansive Bildungsbeteiligung läßt sich deuten als Universalisierung von Überzeugungen, die lange Zeit nur von Minderheiten geteilt wurden: Daß der Erwerb von Bildungspatenten der Königsweg für beruflichen und sozialen Aufstieg ist; daß die allokativen und selektiven Leistungen von Bildungsmerkmalen überlegen sind im Vergleich zu vorstellbaren Alternativen; daß soziale Ungleichheit als Resultat von Verteilungsprozessen sich konkurrenzlos legitimieren läßt durch Verweis auf Bildungschancen. Je mehr Angehörige eines Geburtsjahrgangs ihre Lebensperspektive an diesen Überzeugungen orientieren, um so größer wird, vereinfacht gesagt, die Akademikerquote; und da Akademikerkinder die stärksten Nutzer der jeweils gegebenen Bildungsmöglichkeiten sind, verstärken sich diese Prozesse von Generation zu Generation. Eine alternative Zukunft ist nicht zu erkennen, gleichgültig, wie es um die zukünftigen Beschäftigungschancen der Abgänger aus dem Bildungssystem bestellt sein mag.

## Literatur

- ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek 1994.
- BELLENBERG, G./KLEMM, K.: Von der Einschulung bis zum Abitur. Zur Rekonstruktion von Schullaufbahnen in Nordrhein-Westfalen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998), S. 577–596.
- BLOCK, R./KLEMM, K.: Lohnt sich Schule? Aufwand und Nutzen: eine Bilanz. Reinbek 1997.
- BLOSSFELD, H.-P.: Changes in Educational Opportunities in the Federal Republic of Germany. A Longitudinal Study of Cohorts Born Between 1906 and 1965. In: Y. SHAVIT/H.-P. BLOSSFELD: Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. Boulder/San Francisco/Oxford (Westview Press) 1993, S. 51–74.
- CALVERT, M.A.: The Mechanical Engineer in America, 1830–1910. Professional Cultures in Conflict. Baltimore (The Johns Hopkins University Press) 1967.

- CLARK, B.R.: Academic Differentiation in National Systems of Higher Education. In: Comparative Education Review 22 (1978), S. 242–258.
- DAHRENDORF, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg 1965.
- FÜHR, C.: Deutsches Bildungswesen seit 1945. Grundzüge und Probleme. Neuwied 1997.
- HANSEN, R./PFEIFFER, H.: Bildungschancen und soziale Ungleichheit. In: Jahrbuch der Schulentwicklung 10 (1998), S. 51–86.
- HENZ, U./MAAS, I.: Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? In: KZSS 47 (1995), S. 605–633.
- KAEUBLE, H.: Chancenungleichheit akademische Ausbildung in Deutschland 1910–1960. In: Geschichte und Gesellschaft 1 (1975), S. 121–149.
- KATH, G.: Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse der 9. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks im Sommersemester 1979. Frankfurt a. M. 1980.
- KÖHLER, H.: Der relative Schul- und Hochschulbesuch in der Bundesrepublik Deutschland 1952 bis 1975. Ein Indikator für die Entwicklung des Bildungswesens (= Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 13). Berlin 1978.
- KÖHLER, H.: Neue Entwicklungen des relativen Schul- und Hochschulbesuchs. Eine Analyse der Daten für 1975 bis 1987 (= Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 37). Berlin 1990.
- KÖHLER, H.: Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen. Berlin 1992.
- KÖLLER, O./BAUMERT, J./SCHNABEL, K.U.: Wege zur Hochschulreife: Offenheit des Systems und Sicherung vergleichbarer Standards. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1999), S. 385–422.
- LUNDGREEN, P.: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil II: 1918–1980. Göttingen 1981.
- LUNDGREEN, P.: Die Ausbildung von Ingenieuren an Fachschulen und Hochschulen in Deutschland, 1770–1990. In: P. LUNDGREEN/A. GRELON (Hrsg.): Ingenieure in Deutschland, 1770–1990. Frankfurt a.M./New York 1994, S. 13–78.
- LUNDGREEN, P.: Die Feminisierung des Lehrerberufs: Segregierung der Geschlechter oder weibliche Präferenz? In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999), S. 121–135.
- LUNDGREEN, P./KRAUL, M./DITT, K.: Bildungschancen und soziale Mobilität in der städtischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. Göttingen 1988.
- MAUTHE, A./RÖSNER, E.: Schulstruktur und Durchlässigkeit. Quantitative Entwicklungen im allgemeinbildenden weiterführenden Schulwesen und Mobilität zwischen den Bildungsgängen. In: Jahrbuch der Schulentwicklung 10 (1998), S. 87–125.
- MAYER, K.U./BLOSSFELD, H.-P.: Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf. In: P.A. BERGER/S. HRADIL (Hrsg.): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile (= Soziale Welt, Sonderband 7). Göttingen 1990, S. 297–318.
- MÜLLER, D. K./ZYMEK, B.: Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800–1945 (= Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Band II/1). Göttingen 1987.
- MÜLLER, W./HAUN, D.: Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: KZSS 46 (1994), S. 1–42.
- MÜLLER, W.: Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: J. FRIEDRICHS/M.R. LEPSIUS/K.U. MAYER (Hrsg.): Die Diagnosefähigkeit der Soziologie. Opladen/Wiesbaden 1998, S. 81–112.
- MÜLLER-BENEDICT, V.: Akademikerprognosen und die Dynamik des Hochschulsystems. Eine statistisch-historische Untersuchung. Frankfurt a.M./New York 1991.
- PICHT, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten/Freiburg 1964.
- STATISTISCHES JAHRBUCH FÜR DIE BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND.
- TILLMANN, K.-J.: Zwischen Euphorie und Stagnation. Erfahrungen mit der Bildungsreform. Hamburg 1987.
- TITZE, H.: Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland 1820–1944 (= Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Band I/1). Göttingen 1987.
- TITZE, H.: Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren. Göttingen 1990.

*Anschrift des Autors*

Prof. Dr. Peter Lundgren, Universität Bielefeld, Postfach 100131, 33501 Bielefeld

# Anmerkungen zur Reflexion von „Unterricht“ in der deutschsprachigen Pädagogik des 20. Jahrhunderts

IN GUSTAV ADOLF LINDNERS *Encyklopädischem Handbuch der Erziehungskunde* von 1884 wird „Unterricht“ so definiert:

*„**Unterricht** ist jede absichtliche und geordnete Thätigkeit, welche durch Vermittelung von Vorstellungen auf das Erkenntnisvermögen eines andern zu irgend einem Zwecke einwirkt. Nach der Natur dieses Zweckes unterscheidet man zwei Hauptarten des Unterrichts. Der Unterricht kann nämlich entweder einem äusseren, besonderen, zufälligen Bedürfnisse dienen, oder aber auf die Erziehung des zu Unterrichtenden gerichtet sein. Das erstere ist der Fall, wenn man einen anderen unterrichtet, um seine Neugierde zu befriedigen, um ihn zu unterhalten, um ihm gewisse Vortheile zu verschaffen, um ihn für eine Berufsstellung oder selbst für ein Verbrechen vorzubereiten. Dabei kümmert man sich nicht darum, welche Rückwirkung dieser Unterricht auf die ganze Persönlichkeit des Lehrlings ausübt, ob der Gesamtwert derselben dadurch abnehme oder wachse, wenn nur der besondere Zweck, den man im Auge hat, z. B. die Ausbildung für ein Gewerbe, erreicht wird. Im zweiten Falle dagegen fasst man die ganze Persönlichkeit des Zöglings ins Auge, um ihr auf dem Wege der allgemeinen Geistesbildung diejenige Ausgestaltung zu geben, welche der Erziehungszweck erheischt.“ (LINDNER 1884, S. 934/935)*

„Unterricht“, anders gesagt, ist *erziehender Unterricht*. Er folgt dem allgemeinen Zweck der Erziehung, die sich auf die „ganze Persönlichkeit“ richtet, also nicht „äusserlich“ bleibt, keinem „besonderen“, sondern nur diesem allgemeinen Zweck dient und zufällige Bedürfnisse ausschließt. Die darauf bezogene zweite Unterrichtsart ist nicht recht legitim und wird, wie die Beispiele zeigen, abgewertet. Wenn jemand „unterrichtet“ wird, bloß um seine Neugierde zu befriedigen oder ihn zu unterhalten, ist das kein Unterricht im eigentlichen, nämlich allgemein begründeten Sinne. Ebenso wenig, wenn der Unterricht Vorteile verschafft oder besondere Zwecke verfolgt, die der Persönlichkeit äußerlich bleiben.

„Persönlichkeit“ ist kein Stichwort in der einflußreichen Enzyklopädie des Spätherbartianers LINDNER<sup>1</sup>, ebenso wenig „Kind“ oder „Ganzheit“. Dafür er-

1 GUSTAV ADOLF LINDNER (1828–1887) studierte in Prag Philosophie unter dem Herbartianer FRANZ EXNER und schloß nach einer zusätzlichen Ausbildung im Priesterseminar von Leitmeritz das Studium mit einem Examen für das mathematisch-physikalische Lehramt ab. Von 1854 war LINDNER im österreichischen Schuldienst tätig. 1858 erschien sein *Lehrbuch der Psychologie für Mittelschulen*, das seinen Durchbruch als pädagogischer Autor darstellte. Von 1871 an war LINDNER Direktor an verschiedenen Gymnasien, 1878 wurde er als Professor für Pädagogik, Psychologie und Ethik an die tschechische Universität von Prag berufen. LINDNER

läutert das Stichwort „Erziehender Unterricht“, wie der allgemeine Zweck und so die zulässige Unterrichtsart verstanden werden soll. Der Unterricht soll den „Gedankenkreis des Zöglings im pädagogischen Sinne bearbeiten“. Indem er das tut, „wird er zur Erziehung“ (ebd., S. 245).

*„Zwar so lange der Unterricht bei der Mittheilung von Kenntnissen und Fertigkeiten stehen bleibt, welche eine Welt für sich bilden, und wie ein todter Schatz im Bewußtsein des Lehrlings aufbewahrt liegen, kann von Erziehung durch Unterricht keine Rede sein. Soll derselbe in der That eine erziehende Macht sein, so muß der durch ihn gepflegte Gedankenkreis derart umgestaltet und bearbeitet werden, daß sich die Erkenntnisse im Antriebe zum Wollen verwandeln, d. h. zum Interesse ... werden. Sittlichkeit überhaupt ist Folgsamkeit des Wollens gegenüber der Einsicht. Indem der Unterricht die Einsicht erweitert, berichtigt und befestigt, erleichtert er die Apperzeption des Wollens durch dieselbe und fördert so die Sittlichkeit.“* (Ebd.)

Diese *sittliche* Absicht ist der Kern des „Erziehenden Unterrichts“. Unterricht soll mehr sein als nur „Unterricht“, nämlich mit der Erweiterung der Erkenntnis zugleich die Sittlichkeit befördern, soweit diese willentlich begründet ist. Der erzieherische Gesamtzweck ist so dominant, daß in aller Regel unbestimmt bleibt, was genau unter „Unterricht“ verstanden werden soll oder kann. LINDNER und viele andere Autoren des 19. Jahrhunderts sprechen von „Unterricht“ im Sinne der allgemeinen Zwecksetzung, also unterscheiden nicht zwischen „Unterricht“ und „Schulunterricht“. Der allgemeine Begriff soll die spezifische Situation aus sich heraus bestimmen, was dazu führt, „erziehenden Unterricht“ noch zum Maßstab der Gymnasien erheben, Universitätsunterricht dagegen als „bloßen Fachunterricht“ konzipieren zu können (LINDNER 1884, S. 935).

Die Formel „erziehender Unterricht“ bezeichnet eine Forderung der didaktischen Theorie, die vor und nach dem Herbartianismus besteht. Sie wird mit der Entwicklung der Lehrerbildung zum Professionsideal, das auf die öffentlichen Erwartungen an Schule zurückwirkt. Die Reformpädagogik verstärkt dieses Ideal und bezieht es auf den Erfahrungsraum Schule. „Erziehender Unterricht“ wird um die Dimensionen „Gemeinschaft“ und „Leben“ erweitert, so mit Aktivierungsformen wie „Selbsttätigkeit“ verbunden, die über die Bildung des Gedankenkreises hinausreichen (1). Erfahrung und Theorie sind eng verknüpfte Größen. Unterricht ist überwiegend kein Thema einer gegenüber den Akteuren distanzierten Theoriebildung. Wo das Thema neu und abweichend bestimmt wird, entstehen unmittelbar Probleme der Passung zum Schulfeld, das sich in der Theorie artikuliert sehen will (2). Die starke Kontinuität der praktischen Reflexion von Unterricht ist durch Erwartungen und nicht durch Theorie bestimmt. Distanzierte Theorien müssen entweder mit Anpassung oder Zurückweisung rechnen. Die Reflexion bleibt so im historischen Rahmen (3).

gehörte als ständiger Mitarbeiter des „Jahrbuchs des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik“ sowie der „Zeitschrift für exakte Philosophie“ zum engeren Kreis der deutschsprachigen Herbartianer.

## 1. Schulentwicklung und die Reflexion von „Unterricht“

„Unterricht“ kann wie „Erziehung“ als *Erwartung* verstanden werden. Mit der Erwartung lassen sich beliebige Postulate verbinden, die auf Realitäten nicht achten müssen. Unterricht wie Erziehung und so auch der „erziehende Unterricht“ erscheinen als *Einheiten*, nur weil der Begriff einheitlich gebraucht wird. LINDNER geht von einem Ableitungszusammenhang aus, der im Falle von Unterricht sich nicht auf „Praxis“, sondern auf die konventionelle Erwartung bezieht. Sie bestimmt die Bedingungen der Möglichkeit von Unterricht, der nicht in seinen historischen Formen, sondern an sich erfaßt werden soll. Tatsächlich gibt die Ableitung aber nur den staatlich verfaßten Schulunterricht des 19. Jahrhunderts wieder.

*„Aus dem Begriffe des Unterrichts lassen sich folgende Erfordernisse desselben ableiten: 1. Der Lehrer als die Person, welche unterrichtet; 2. Lehrling (Schüler) als die Person, die unterrichtet wird; 3. Das Lehren als Beschäftigung des Lehrers; 4. Das Lernen als Beschäftigung des Schülers; 5. Der Lehrstoff als Gegenstand des Unterrichts; 6. die Lehr- und Lernmittel als die Behelfe, deren sich Lehrer und Schüler beim Unterrichte bedienen; 7. das Lehrziel als Zweck des Unterrichts; 8. der Lehrplan. Beim Wegfall des letztgenannten Stückes sinkt der Unterricht zur Belehrung (Unterweisung) herab, welche bei gegebener Gelegenheit ohne feststehenden Plan erteilt wird.“* (Ebd., S. 935/936)

Gelegenheitsunterricht ist eine der großen Alternativen der Reformpädagogik, die vom Paradigma der *Unterweisung* und so vom ästhetisch wie praktisch maßgeblichen Schema „Magister-Discipuli“ (SCHREIBER/HEITZ 1957) abrücken will. Dieses Schema der Unterrichtsgeschichte bestimmt LINDNERS „Ableitung“ wie selbstverständlich: „Unterricht“ ist personaler Austausch mit institutionell fixierten Rollen. Der Austausch wird als „Lehren“ und „Lernen“ bezeichnet, die je *einer* Seite (und *nur* dieser) zugeordnet werden. Der „Stoff“ wird von der einen auf die andere Seite transferiert, ohne daß dieser Prozeß umgekehrt werden könnte. Die Mittel des Lehrens und Lernens sind auf den Transfer vom „Lehrer“ zum „Schüler“ ausgerichtet, die Ziele können *nur so* erreicht werden. Der Prozeß, anders gesagt, kommt ohne Feedback aus, „Lernen“ als Beschäftigung des Schülers ist Übernahme dessen, was der Lehrer vorgibt, der „Stoff“ kann also nicht *durch Lernen* korrigiert werden. Er ist fixiert und standardisiert durch Lehr- und Lernmittel, die sich nicht der jeweiligen Situation des Unterrichtens anpassen müssen. Umgekehrt sollen die Unterrichtssituationen den Lehr- und Lernmitteln folgen, damit der bloße „Unterricht nach Gelegenheit“ vermieden werden kann.

Am Ende der Weimarer Republik wird die Schule als *Lebensform* verstanden (SCHWERDT 1930), die ganzheitlich erzieht und die Reduktion von Erziehung auf Unterricht vermeidet. Schule ist Fortsetzung der Lebenserfahrung mit anderen Mitteln, aber sie folgt dann umso mehr den Erwartungen der Erziehung. „An Stelle der Fülle der formenden Wirkungen des Lebens setzt das pädagogische Handeln im Schulkreise eine begrenzte Vielfalt. Die schicksalsgemäße Folge im Leben ersetzt die Schule durch ein planvolles Moment der

Einwirkungen. Dennoch bleibt die Grundverbundenheit der pädagogischen Akte mit dem funktionalen Formungscharakter des Lebens wohl gewahrt.“ (Ebd., S. 17/18) Soweit sie es zulassen kann und soweit es mit ihrer Erziehungsabsicht verträglich ist, holt die Schule die Formen des Lebens in sich hinein, also geht nicht von einer künstlichen Psychologie aus. Die Formen sind:

*„Anschauen, Benennen, Schildern, Erzählen, Beschreiben, Fragen, Erklären, Eigenbetätigung, Erlebnisbereitung, Feier, Heranführen an reale Dinge auf Wanderungen, bei Beobachtungen, Lehrausflügen, in Werkgestaltungen u. a. m.“* (Ebd., S. 18)

THEODOR SCHWERDT<sup>2</sup> faßte 1933 in seiner Kritischen Didaktik den Ertrag der reformpädagogischen Unterrichtserfahrungen zusammen. Ausgangspunkt war die Kritik der „Didaktik der Herbart-Zillerschen Schule“ (ebd., S. 37–56), die sich, verglichen mit der polemischen Auseinandersetzung, nach 1890 um Fairness bemüht, im Kern aber eindeutig ist. Die Assoziationspsychologie HERBARTS, also die „Mechanik“ der Vorstellungen, wird zurückgewiesen und in Anlehnung an SELZ (1922) durch eine ganzheitliche Psychologie des Seelenlebens ersetzt. „Der Unterricht darf sich nicht in der einseitigen Pflege der Vorstellentätigkeit der Seele ergehen, er hat alle psychischen Reaktionsweisen und seelischen Haltungen in spezifischen Formen des Unterrichts zu beachten.“ (Ebd., S. 53) Der „Grundirrtum der Herbart-Zillerschen Schule“ ergebe sich aus der „stillschweigenden Voraussetzung“, daß jeder „Unterricht auf psychologische Sätze zu fundieren sei“. Das führte dazu, *ein* Unterrichtsverfahren, nämlich die Fomalstufen, für *alle* Gegenstände des Unterrichts annehmen zu müssen. Die Formalstufen HERBARTS seien daher „starr“ und „lassen eine Anpassung an das jeweilige Sachgesetz eines Unterrichtsgegenstandes nicht zu“ (ebd., S. 53/54).

Das trifft aber letztlich auch auf die Alternativen zu. HUGO GAUDIGS „freie geistige Schularbeit“, GEORG KERSCHENSTEINERS Prinzip der „Arbeitsschule“, PETER PETERSENS „Jena-Plan-Schule“ oder BERTHOLD OTTOS „Gesamtunterricht“ sind *allgemeine* didaktische Verfahren oder Modellannahmen, die nicht aus den „Sachgesetzen der Unterrichtsgegenstände“, also den Schulfächern oder im weiteren dem Schulwissen, entwickelt wurden. Auch hier sind die Gegenstände dem Verfahren angepaßt worden, etwa wenn OTTOS Gesamtunter-

2 THEODOR SCHWERDT (geb. 1899) wurde am Lehrerseminar in Cosfeld zum Volksschullehrer ausgebildet und studierte von 1925 bis 1929 an den Universitäten Köln und Münster. In Köln promovierte er bei FRIEDRICH SCHNEIDER mit der Arbeit über die Schule als Lebensform. SCHWERDT war von 1920 bis 1945 im Volksschuldienst tätig und wurde 1945 Schulrat in Meschede. 1948 wurde er als Professor der Pädagogik an die Pädagogische Hochschule Paderborn berufen. SCHWERDT ist Repräsentant der katholischen Lehrerbildung und insofern ein Beobachter und Kommentator der deutschen Reformpädagogik, der Distanz wahren konnte, ohne die schulpraktischen Verdienste zu übersehen. Er konzipiert seine „Neuorientierung“ des Unterrichtsproblems nach HERBART und ZILLER von OTTO WILLMANNS „materialer Unterrichtslehre“ aus. Der Ertrag der Reformpädagogik wird also mit WILLMANNS Didaktik als Bildungslehre gewertet und gewichtet. Daneben beschreibt SCHWERDT die „intuitive Didaktik“ der Bremer Schuleformer um SCHARRELMANN und GANSBERG, das „pädagogische Werk“ MARIA MONTESSORIS sowie HELEN PARKHURSTS Dalton-Plan und CARLETON WASHBURNES Winnetka-Plan. Der Literaturzugriff ist vorbildlich international, SCHWERDT (1952, S. 201) erwähnt sogar EVELYN DEWEYS Analyse des Dalton-Planes, die in fast allen neueren (auch angelsächsischen) Darstellungen fehlt.

richt aufgrund der nicht-linearen Abfolge der Schülerbeiträge eine Zentrierung auf lexikalische Zusammenfassungen nahelegt, also das Prinzip des geordneten Nacheinander im Fachunterricht aufgibt, wenn KERSCHENSTEINER statt den verstehenden Nachvollzug von Unterrichtsgegenständen die Gestaltung des Werkes in den Mittelpunkt rückt oder wenn GAUDIGS Schularbeit individuelles Erleben und Selbsttätigkeit favorisiert, sämtlich Prinzipien, die nicht in jedem Unterricht gleich und oft gar nicht angewandt werden können, was aber die didaktische Theorie behaupten muß, wenn sie allgemeingültig sein will.

Das historische Schema von „Lehrer“ und „Schüler“ ist gleichzeitig präsent und in Frage gestellt. Der Gesamtunterricht liberalisiert die Fragen und stärkt die Autorität der Antworten, die gemäß Protokollen fast immer BERTHOLD OTTO selbst erteilt. GAUDIGS „Aktivierungsdidaktik“ (vgl. SCHWERDT 1952, S. 126) betrifft Schülerinnen und Schüler, die die Ziele des Unterrichts in den meisten Fällen nicht selbst bestimmen können. PETERSENS „Jena-Plan-Schule“ verstärkt gerade die „Führungsaufgabe“ der Lehrpersonen, die sich in einem Schulplan bewegen müssen, der ihre Autorität stützt und Schüler oder Stoff nur anders gruppiert. Es handelt sich sämtlich um neue Versionen des „erziehenden Unterrichts“, die gelernt haben, die *Schule* für den Zweck der Erziehung einzusetzen. „Schule“ meint immer *Einzelschule*, die Konzepte sind Generalisierungen von Erfahrungen, die die reformpädagogischen Autoren in eigenen Schulen ausprobiert haben. Diskutiert wird aber fast nur die literarische Form, und dies in einer historiographischen Bedeutungshöhe, die die Praxis fast nebensächlich erscheinen läßt. Wie der Unterricht tatsächlich gewesen ist, läßt sich der Theorie nicht entnehmen, die zudem immer eine Theorie *pro domo* ist, also nicht gegenüber den eigenen Versuchen kritisch sein kann.

MARJORIE LAMBERTI (2000) hat darauf verwiesen, daß die Reform der Unterrichtspraxis vor 1914, also die konkrete Reformpädagogik in den Volksschulen, eine Sache engagierter, oft als „radikal“ verschrieener und vielfach namenloser Lehrkräfte gewesen ist. Sie hatten, z.B. in Hamburg, Bremen, Leipzig oder Berlin, eigene Zentren und orientierten sich an lokalen Vorbildern, die einen regionalen Literaturmarkt bedienten, ohne wie KERSCHENSTEINER nach der Erfurter Preisschrift zu nationalen Berühmtheiten zu werden. Die „neuen Bahnen“ der Pädagogik (BUDDE 1912) entstanden also nicht als generalisierte Konzepte einer interessierten Theorie, die auf spektakuläre oder suggestive Versuche mit „neuer Erziehung“ *außerhalb* des Schulsystems achtete, sondern als Serie praktischer Versuche *im* System. Schul- und Unterrichtsreformen reichen bis auf das 19. Jahrhundert zurück und sind mit der Entwicklung des Systems ausprobiert worden. Dabei konzentriert sich die Reformabsicht auf wenige, wiederkehrende Motive, die wechselnde Realisierungschancen erhielten.

Die Schulkritik der Schulmänner im 19. Jahrhundert hat an vielen Stellen betont, daß es wesentliche Aufgabe der Schule sei, die schöpferische Originalität der Schüler durch möglichst weitgehende Berücksichtigung ihrer persönlichen Eigenheit zu pflegen und Unterricht danach auszurichten (so: WIESE 1865). Was damit angegriffen wurde, die „reaktionäre Pädagogik“ oder der „Gedächtnisdrill“ (BUDDE 1912, S. 52), hält sich als Feindbild, ohne den Wandel des Unterrichts mit allgemeinen Referenzen wie Moralpädagogik, Kunsterziehung oder Arbeitsschule erklären zu können, Konzepte, die im 19. Jahrhundert sämtlich präsent waren, ohne auf die Entwicklung der Schule nachhaltig

Einfluß zu nehmen. Die Spannung liegt auch nicht zwischen „Individualpädagogik“ und „Nationalerziehung“, vielmehr entwickelt sich das Schulsystem unter Wahrung der eigenen Prämissen. Auch die generalisierten Konzepte der eminenten Reformpädagogen wurden nicht einfach übernommen, sondern eher zur Legitimation und Absicherung verwendet, ohne daß es genaue Analogien zwischen KERSCHENSTEINERS oder GAUDIGS Varianten der „Arbeitschule“ und der tatsächlichen Schularbeit in den Volksschulen gegeben hätte. „Arbeitschule“ ist ein wirkamer Slogan der pädagogischen Kommunikation, den Diskursautoritäten mit ihrer Person und ihrem Werk absichern, ohne daß Anhänger einfach Modelle nachahmen konnten oder wollten.

Eine hauptsächliche Konfliktlinie bezieht sich auf den Unterschied zwischen Wissen und Können, genauer: zwischen den stofflichen Anforderungen der im 19. Jahrhundert aufgebauten Volksschulfächer und den auf Unterricht zurückgeführten Resultaten. Sie wurden, was neben LORINSER und HELMHOLTZ viele Stimmen des 19. Jahrhunderts hervorgehoben haben, einseitig im Wissen vermutet, das zu Lasten von *Können* oder auch nur *Kennen* lediglich die Abstraktion und so das Vergessen befördere. Schüler lernen Schulwissen ohne großen persönlichen Ertrag. Es sind in diesem Sinne Effizienzargumente, die die Unterrichtsreform des 19. Jahrhunderts begleiteten, ohne daß die positive Besetzung von Arbeit, Können oder Gemüt – Synonyma für das „Konkrete“ – einen empirischen Beweis benötigt hätte. Für die Schulkritik verstand es sich von selbst, daß Können wichtiger sei als Wissen. Ebenso war es fraglose Überzeugung, daß Gemütsbildung nicht durch Wissen erfolgen könne.

Die Reformpädagogik konnte hier anschließen. CARL GÖTZE etwa wiederholte das Grundschema der Entgegensetzung von lebendigem, anschaulichem und abstraktem Denken in seinem Vortrag „Zeichnen und Formen“ auf dem Kunsterziehungstag in Dresden, wobei auf Alternativen verwiesen werden konnte, die im Hamburger Volksschulunterricht ausprobiert worden waren. Die Praxis entwickelte sich, ohne *einzig* auf Arbeitsschule oder Gemütsbildung zu setzen. Durch Erweiterungen des Fachspektrums wird die Schulform bestätigt *und* verändert, sie war also weit elastischer, als die Kritik vermutet hatte. Neben Zeichnen sind Gesang, Turnen, Schwimmen und Wandern, aber auch Rhetorik, Ausdrucksfähigkeit, ästhetisches Empfinden und Sehen programmatische Alternativen zum herbartianischen Unterricht, der rein den „Gedankenkreis“ schulen wollte und so lediglich auf die Darstellungsfähigkeit des *Lehrers* achtete (LINDE 1910). Dieses Modell der seminaristischen Lehrerbildung war gegenüber der komplexen Wirklichkeit des Unterrichts, die vor allem auf die *Schüler* zu achten hatte, zu einfach und zu eng.

Ein wesentliches Stichwort für die Volksschulreform ist „Anschauungsunterricht“ (SACHSE 1891, S. 81 ff.; vgl die Sammlung HOFER/OELKERS 1998). FRITZ GANSBERGS *Streifzüge durch die Welt der Großstadtkinder* ist dafür ein hervorstechendes Beispiel. Der Unterricht wird thematisch, nicht psychologisch, vorbereitet, das Thema muß auf die Anschauungswelt von Kindern bezogen werden, „Anschauung“ ist nicht lediglich Illustration, sondern wird an Lernexperimenten gewonnen, die Spannung oder gar Verblüffung erzeugen können. Dafür ist „Lebendigkeit“ die Grundregel, in dem doppelten Sinne von *Leben* und *Erleben*, ohne dabei den Sachgegenstand zu verlassen. Er wird nur nicht „veranschaulicht“, also findet sich in Karten oder Abbildern wieder, son-



dern muß beobachtet und im Rätselgehalt taxiert werden. Anschauungsunterricht ist daher nicht Besprechung von Einzelobjekten mit illustrierenden Hilfsmitteln, also nicht lediglich Sprache, sondern Bearbeitung von Wahrnehmung unter der Voraussetzung nicht nur von „Selbsttätigkeit“, sondern auch der Eigengesetzlichkeit des Objekts. Anders könnte Unterricht nicht zustandekommen, weil erst das Thema die Situation definiert.

Das geschieht nicht qua Lehrplan, sondern unter der Voraussetzung von Lebendigkeit, also einer Bedingung des Lehrens und Lernens, die Objekte interessant zu machen versteht.

*„Auch die Anschauungsmittel müssen leben, auch die Anschauungsmittel müssen von Ideen getragen werden, von unseren Ideen! Damit sind wir beim Experiment angelangt. – Aber unsere Alltagswelt, die Welt der Kinder, technisch und physikalisch zu durchdringen und zu durchstreifen – wer hat daran gedacht? Und doch, werden unsere Kleinen folgendem Gedankengange aus dem Wege gehen? ... aber das Schiff siegt, und der Sturm legt sich. Es ist ja ganz aus Eisen. Eisen schwimmt nicht, sackt gleich unter wie der große Anker, der vorn hängt. Das eiserne Schiff schwimmt; gewöhnlich sackt es bis dahin ein, wo die rote Farbe aufhört, wo die schwarze anfängt. Ein Stück Eisen sackt unter, ein Kasten von Eisen schwimmt. Ein Stück Blech geht unter, eine Blechbüchse schwimmt. Ein Stück Glas geht unter, eine Flasche schwimmt – nein, eine volle Flasche sinkt unter, eine leere Flasche schwimmt ... Und nun ein paar Experimente ausdenken, die den betreffenden Gesetzen noch etwas näher zu Leibe rücken! Das ist nicht zu schwer und das ist eminent bildend; das ist wahre Veranschaulichung, das bringt auch so eine Art Handfertigkeitsunterricht, einen angewandten, ideenreichen Handfertigkeitsunterricht in unsere Schule hinein. – In dieser Richtung wird sich der Anschauungsunterricht weiter entwickeln müssen!“* (GANSBERG 1909, S. 16)

Mit HORST RUMPF kann man sagen, daß sich ein solcher Anschauungsunterricht nicht nur nicht weiter entwickelt, sondern überhaupt gar nicht etabliert hat. Das aber ist zumindest übertrieben. Nicht nur hat sich das Konzept „Anschauungsunterricht“ von illustrierender Darbietung zum experimentellen Lernen entwickelt, auch sind die Könnenselemente der Volksschule deutlich gestärkt worden. Der *Lehrer der Kleinen*<sup>3</sup> im 19. Jahrhundert (WIEDEMANN 1885, S. 247ff.) wollte die Objekte des Unterrichts möglichst „in natura“ anschauen lassen und ließ wenn, dann „plastische Nachbildungen“ zu. Notfalls konnte er „seine Zuflucht zu guten Abbildungen nehmen“ (ebd., S. 249), ohne die Vorherrschaft der „entwickelnden Frage“ im Unterricht zu negieren (ebd., S. 255). „Fragen und immer wieder fragen heißt es bei diesem Unterrichtszweige. Und gerade bei dieser Disziplin hat der Lehrer recht viel Gelegenheit, je nach Be-

3 Dieser „praktische Ratgeber für junge Elementarlehrer“ erschien mit einem Vorwort von FRIEDRICH DITTES zuerst 1869. 1873 wurde er anlässlich der Wiener Weltausstellung mit der Verdienstmedaille prämiert. FRANZ WIEDEMANN (1821–1882) wurde 1848 nach verschiedenen Anstellungen zuerst Lehrer, dann Oberlehrer an der vierten Bürgerschule in Dresden. Er war ein bekannter Jugendschriftsteller, dessen schulische Lehrbücher von den Prinzipien des *Erzählens* und der *Anschauung* her abgefaßt waren („Wie ich meinen Kleinen die biblischen Geschichten erzähle“, 1860; „Des Kindes erstes und zweites Rechenbuch“, 1877, 1878).

dürfnis der einzelnen Schüler, leichte und schwere Fragen zu stellen.“ (Ebd.) GANSBERGS „Kleine“ werden demgegenüber durch Phänomene des Lebens belehrt: „An den Kleidungsstücken kann man ... sehen, wie die Menschen wachsen.“ (GANSBERG 1909, S. 24) „Seitdem die Menschen die Welt durch Vergrößerungsgläser betrachten, ist die Welt viel, viel größer geworden.“ (Ebd., S. 40) Am Bahnhof kann man sehen, wie die Eisenbahn zur Welt kam und sich entwickelt hat (ebd., S. 58f.). Nomaden hatte keine Schule nötig, und das ist ein Problem nicht für die Gesellschaft der Nomaden, sondern für die, die eine Schule braucht (ebd., S. 73/74), usw.

1914 wurde auf der Leipziger Buchmesse die Sonderausstellung „Schule und Buchgewerbe“ präsentiert, die ausdrücklich auf die Arbeit der *Kunsterziehungsbewegung* sowie der *Arbeitsschule* eingehen sollte.<sup>4</sup> Die Hauptvorträge unterschlugen eher das Problem, etwa wenn EDUARD SPRANGER die knapp erwähnte Reformpädagogik der Gegenwart auf die Antike zurückführte und KERSCHENSTEINER zum „echten Pestalozzianer“ adelte (SPRANGER 1914, S. 22) oder wenn CARL STUMPF (1914, S. 31) der Testpsychologie ein „kräftiges Gedeihen“ wünschte, um der neuen Psychologie ein Praxisfeld zu sichern. Was der Dokumentationsband der Ausstellung an praktischen Fortschritten des Ausdrucksunterrichts versammelt, hat weder etwas mit der Antike noch mit PESTALOZZI oder der Testpsychologie zu tun. Zeichnen, Schreiben, Sprechen, Lesen und Darstellen werden von *Lehrkräften* dargestellt, oft solchen, die mit keinem literarischen Werk und so mit keinem Autorennamen verbunden sind oder in dieser Eigenschaft vergessen wurden. Im „Ausblick“ des Bandes, zu verstehen als Einführung in die Ausstellung, spricht THEODOR SCHEFFER vom „Weg zur Persönlichkeit“, der verstanden werden solle als Abkehr von der physiologischen Psychologie, deren „Apparate“ dazu da seien, Kinder zu messen, während es darauf ankomme, Kinder sich entwickeln zu lassen.

*„Wer darum als Pädagoge oder als Laie diese Ausstellung betritt, der möge sie nicht vom ‚Apparat‘ aus sehen, sondern vom Kind aus. Sie soll Zeugnis ablegen vom Kind. Sie soll den Nachweis der ungeheuren Vielgestaltigkeit erbringen, die im Kind beschlossen ist und nach Ausdruck verlangt, d.h. nach der Vollendung, die der Stufe des Kindes jeweils entspricht. Und sie soll Zeugnis ablegen von allen den Mitteln, die wir – in sorgfältigster Anpassung an das Kind – heute haben, um diese im Kind verborgene Vielgestaltigkeit zu erkennen und – sie zu fördern. Hier ist kein Laboratorium mit toten, gegen einander reagierenden Stoffen; sondern hier ist lebendiges, lebendigstes Leben und in allem lebendigsten Fluß des Lebens doch wieder Form, ‚flüssiger Kristall‘. So, vom Lebendigen genommen und lebendig erfaßt: so offenbart sich das Wesen dieser Ausstellung. So wird sie jeden einzelnen auf seinem Weg helfen, Kindheitsleben zu erfassen und sein Wachstum zu fördern.“* (SCHEFFER 1914, S. 371)

4 So WALTHER RÖTZSCH im Vorwort zu *Das Kind und die Schule* (1914). Es heißt hier: „Entwicklung des Ausdrucks ist Erziehungs- und Bildungsideal.“ Die Ausstellung sowie der Dokumentationsband wurden mit öffentlichen und privaten Mitteln gefördert, darunter solchen der Stadt Leipzig, des Königlich Sächsischen Ministeriums des Kultus und öffentlichen Unterrichts sowie des Königlich Preußischen Unterrichtsministeriums.

Die Formel „vom Kinde aus“ kann daher nicht aus der Polemik FRIEDRICH PAULSENS gegen ELLEN KEY verstanden werden. Sie ist resistent gegen akademische Kritik. „Vom Kinde aus“ war das Leitmotiv der progressiven Volksschullehrerschaft (GLÄSER 1920), die die *Schülerorientierung* des Unterrichts bezeichnen sollte. Die *Aktivierung* der Schülerinnen und Schüler für einen produktiven Unterricht, der *ihrer* Entwicklung dienlich sein sollte, war das leitende Reformprinzip quer zu einzelnen Fächern oder Bildungsaufgaben. Nicht der Gedankenkreis sollte gebildet werden, sondern das Kind sollte sich gemäß den je eigenen Potentialen entwickeln können. Eine Ausstellung im Rahmen der 19. Hauptversammlung des *Sächsischen Lehrer-Vereins* 1925 fand dafür die treffende Formel: „Der suchende Lehrer. Das schaffende Kind“.

Wieder schreiben die Lehrkräfte, die eine eigene – Leipziger – Variante des „Gesamtunterrichts“ vorstellen, die wenig mit BERTHOLD OTTO und viel mit einer gesamthaften Volksschulreform zu tun hat. Gesamtunterricht ist kein exzentrisches Verfahren, sondern die Kombination von Arbeits- und Anschauungsunterricht, der sich gegen das Prinzip der Fächerung und so gegen die „sogenannte Methode“ richtet. Nicht der Lehrplan ist entscheidend, sondern die Passung der Projekte. Gesamtunterricht ist

*„eine Summe selbstverständlicher, natürlicher Arbeitsvorgänge, die sich zwanglos folgen oder nebeneinander herlaufen. Er ist der Ausdruck, Betätigung gesunden, sicheren Lebensgefühls, eines Lebensgefühls, aus dem innerliche Verbundenheit der Bildungsstoffe notwendig entspringt.“* (SCHÖNHERR 1925, S. 19)

Gegenüber Naturkunde, der Erfahrung von Lichtbildspielen, der Fortentwicklung der freien Kinderzeichnung, Schulsportfesten oder szenischem Darstellen hat die akademische Psychologie *dienende* Funktion (vgl. DÖRING 1925; siehe auch DER SUCHENDE LEHRER 1925, S. 199–216). Relevante *Mittel* der Volksschulbildung sind Natur, Heimat, Geschichte, Buch, Musik und das Lichtbild. Hinzukommen die Formen des *Ausdrucks*, also Schrift, Malen und Zeichnen, Handbetätigung, Turnen, Theaterspielen, dramatische Betätigung der Kinder oder gemeinsame Schulfeiern. Die Herstellung einer „Weltproduktionskarte“ (Der suchende Lehrer 1925, S. 97f.) ist ebenso im Repertoire wie der Grundsatz der Kuhlmannschen Schriftreform, wonach „jedes Kind sich auf Grund der Antiqua seine eigene persönliche Schrift erwirbt“ (ebd., S. 130), ein Bilderbuch von Kindern für Kinder (ebd., S. 142ff.), OSTWALDS „Farbenlehre im Dienste der Schule“ (ebd., S. 146ff.) oder der Festgestaltung eines Weihnachtsmarktes (ebd., S. 179ff.). Nichts davon ist „abgeleitet“, das System lernt durch innovative Ideen der Schul- und Unterrichtsgestaltung, also durch überzeugende Beispiele und nicht durch allgemeine Theorien, die auf jedes Lehren und Lernen zu passen scheinen und daher keine Spezifik haben, Schule zu entwickeln und Unterricht zu reformieren.

Mitte des 19. Jahrhunderts gibt es in Leipzig ein Schulreformfeld, aber es ist weder in der Ausrichtung noch in der Differenzierung und Akzeptanz vergleichbar dem, das sich 1925 darstellen konnte. Der Grund ist nicht in der Entwicklung der Kinderpsychologie zu sehen, die bei Gründung mit erheblichen

methodologischen Problemen zu kämpfen hatte.<sup>5</sup> Vielmehr reagiert das Schulsystem, konkret: die Kommunikation der Lehrerschaft, auf unabweisbare Kritik und – damit mehr oder weniger verknüpft – auf überzeugende Modernisierungsideen, die ausprobiert werden, soweit sie zum System passen, nämlich *seiner* Entwicklung dienen, ohne lediglich den Status quo zu bestätigen. Unterricht und Schule sind aus der Sicht der Akteure immer zugleich Ideal und Defizit, und mit den Problemen der eigenen Praxis entsteht eine ständige Aufforderung zur Verbesserung, die mit der Intensivierung von Ausbildung und der Entwicklung anspruchsvollerer Lehrmittel stabilisiert wird.

Dazu bedarf es keiner allgemeinen Theorie. Es genügt die Kommunikation von Aktivisten, die auf ein Reformzentrum hin Ideen entwickeln und diese austauschen. Unterricht hat nicht beliebig viele Reformvarianten, Innovationen entstehen dann, wenn einleuchtende Alternativen vorliegen, die mit neuen Überzeugungen verbunden sind. Es sind dies Reformüberzeugungen der Lehrkräfte, die auf sichtbare Mängel der Praxis reagieren und nach Modernisierungen des Systems suchen. Einen suggestiven Leitsatz für den Kern der Reform hat HEINRICH SCHARRELMANN (1912, S. 205/206) so formuliert: Kinder denken induktiv und konkret, nämlich ziehen allgemeine Schlüsse aus individuellen Beobachtungen. Die Schlüsse können durch andere Beobachtungen korrigiert werden, insofern verhalten sich Kinder wissenschaftlich. Der Unterricht, den sie erfahren, ist demgegenüber deduktiv und abstrakt. Er mutet Allgemeinheiten zu, die übernommen werden müssen, ohne sich durch „persönliche Erfahrungen“ prüfen zu lassen. „Je mehr ein Kind durch den Unterricht genötigt wird, *eigene* Erlebnisse darzustellen, eigene Erfahrungen zu durchdenken, um so mehr wird es vor allen allgemeinen Urteilen und Schlüssen bewahrt.“ (Ebd., S. 206) Es kann sich so die Welt *selbst* erschließen, geleitet durch anschaulichen und lebendigen Unterricht.

Wie hat auf diese Erfahrungen die *Theorie* des Unterrichts reagiert? Diese Frage wird mich in einem zweiten Abschnitt beschäftigen, ausgehend von der Vermutung, daß „Theorie“ und „Erfahrung“ *sprachlich* sehr nahe beieinander sind.<sup>6</sup> Die Modellierung und die Praxis von Unterricht verwenden oft identische Sprachregelungen einschließlich Slogans und Metaphern, die nicht nur innerschulisch, sondern öffentlich ausgetauscht werden. Die Formel des „erziehenden Unterrichts“ wird auch nach dem Ende des Herbartianismus weiter verwendet, weil sie einen Fixpunkt der Erwartung darstellt, die nicht dadurch aufgelöst wird, daß eine bestimmte Unterrichtstheorie verschwindet. Aber kein Unterricht könnte diese Erwartung je erfüllen, schon die herbartianische „Folgsamkeit des Wollens gegenüber der Einsicht“ war Illusion, weil die mei-

5 Wie können Begriffe von Erwachsenen Konzepte von Kindern erfassen? Von „Kinderpsychologie“ kann nur dann die Rede sein, wenn die Psychologie der Erwachsenen *nicht* greift. Das war der Hauptgrund, von der Assoziationspsychologie Abstand zu nehmen, die zwischen der Seele der Erwachsenen und der Kinder keinen qualitativen, sondern nur einen quantitativen Unterschied machte. Kinder haben dann einfach nur weniger Verknüpfungen als Erwachsene. Demgegenüber setzte sich ROUSSEAUS Idee der *eigenen Welt* der Kinder durch mit dem pikanten Problem, wie erkannt werden kann, was *durch* Erwachsenwerden verschlossen ist.

6 Hinweise auf dieses Problem verdanke ich einem Vortrag von MANFRED LÜDERS im Kolloquium *Allgemeine Pädagogik* des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich am 28. Juni 2000.

sten auf Unterricht zurückzuführenden *Einsichten* sich mit irgendeinem konkreten *Wollen* gar nicht verbinden ließen.

## 2. Probleme der „Theorie des Unterrichts“

Auf SCHARRELMANN könnte man theoretisch und empirisch entgegnen. Empirisch wäre die Frage, ob die Prämisse des induktiv-konkreten Denkens von Kindern zutrifft oder ob nicht gerade die *Kindersprache* und so das Denkmedium von Kindern als hochgradige Abstraktion verstanden werden muß. Der theoretische Einwand würde sich auf die *Konstitution* des Bewußtseins *durch* allgemeine Schlüsse beziehen. Es ist unmöglich, Denken rein induktiv aufzubauen, wie sich nicht zuletzt an SCHARRELMANNS eigenen Beispielen zeigen läßt.<sup>7</sup> Interessant ist, daß die Theorie des Unterrichts *nicht* in dieser Weise verfährt. Kinder können nicht als *Theoretiker* erscheinen, während erwachsene Theoretiker sich leicht mit der „Neugier“ und der „Kreativität“ des Kindes beschreiben lassen, als würde diese sich durch alle Erfahrungen hindurch aufbewahren lassen. Kreative Schlüsse setzen immer konventionelle Zusammenhänge voraus, die durchbrochen werden, was nur möglich ist, wenn neue Zusammenhänge entstehen. Wenn also Kinder kreativ sind, *müssen* sie Theoretiker sein.

Das *Schöpferische im Kinde* (BESTLER 1927) ist vor allem mit Methoden des ästhetischen Unterrichts verknüpft worden, von *Zeichenlust und Kinderkunst in der Kinderstube* (BUSSE 1901) über das *schaffende Kind in der Musik* (JÖDE 1928) bis zum Aufruf *Laßt die Kinder tanzen!* (GERTZ 1930). Das schaffende und so schöpferische Kind ist das nicht-verschulte Kind, das frei zeichnet, sich nach eigenen Rhythmen bewegt, die Form seines Lebens findet und daher selbst als Künstler betrachtet werden kann (vgl. LEVINSTEIN 1905; siehe auch FRANK 1910). HENRI BERGSONs Idee des *élan vital* hat bis auf JEAN PIAGET in der Szenerie der „neuen Erziehung“ viele Anhänger gefunden und ist auch in der deutschen Pädagogik nach 1918 beachtet worden.<sup>8</sup> Aber *élan vital* ist kein Unterrichtsprinzip, ebenso wenig wie die Gestaltpsychologie als Fundierung der Unterrichtsmethode getaucht hat. Die Theorie des Unterrichts wenigstens hat weder auf das eine noch auf das andere nachhaltig reagiert, obwohl verschiedene Angebote in pädagogischer und schulischer Richtung vorlagen (etwa: PETERMANN 1929 oder PLAUT 1929).

Was RUDOLF PETER (1954, S. 127ff.) als *grundlegenden Unterricht* bezeichnet hat, ist nach wie vor *Methode*, die sich im „gesamten Unterrichtsgebiet“ verwenden lassen soll, ohne auf psychologische Gesetze fundiert zu werden. An-

7 Ohne allgemeinen Ausdruck von „Weihnachten“ wäre es unmöglich, „eine Weihnachtsfeier in der Arbeitsschule“ abzuhalten (SCHARRELMANN 1912, S. 1162ff.). Das Konzept und insbesondere die emotionale Besetzung von „Weihnachten“ entsteht nicht *durch* Unterricht, sondern wird vorausgesetzt und bedingt den Effekt der Lerneinheit. Auf der anderen Seite ist der mehrperspektivische und fächerübergreifende Unterricht über das *Kornfeld* reine Deduktion. Der Lehrer fragt so, daß alle allgemeinen Antworten *er* geben muß (ebd., S. 159ff.).

8 RICHARD KRONER führte HENRI BERGSONs Philosophie nicht zufällig im ersten Band des *Logos* (1910/1911) ein. ROMAN INGARDEN beschrieb das Verhältnis von „Intuition“ und „Intellekt“ im fünften *Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung* (1922). Reformpädagogische Interpretationen haben FRIEDRICH KRAMER (1925) und andere vorgelegt.

genommen wird im Anschluß an E. CASSIRERS Theorie der symbolischen Formen ein eigener didaktischer Formenkreis, der sich auf *Tun* und *Erfassen* zurückführen lassen soll. Verhaltensweisen des „Tuns“ greifen ein und sind erfinderisch, Verhaltensweisen des „Erfassens“ betrachten, ermitteln oder erkennen, also sind entdeckend. Eine Rollenzuordnung erfolgt nicht, aber die Situation des *Unterrichtens* ist vorausgesetzt. Sie soll auch in diversen anderen Entwürfen mit schulnahen Kategorien erfaßt werden. Eine umfangreiche Literatur des Lernens, die auf die Lehrerbildung ausgerichtet ist (vgl. MÜNCH 1952; GUYER 1952), bemüht sich, das Schema von „Magister“ und „Discipuli“ zu revidieren, ohne noch einer kindzentrierten Didaktik das Wort zu reden. Die Bildungstheorie erlaubt Dialektik (KLAFKI 1955), ohne Unterricht aus Bildung ableiten zu können. Unterricht, als Reflexion der Praxis, ist „Kampf gegen die Stofffülle“ (FLITNER 1955), so daß *exemplarisches Lehren* (WAGENSCHN 1956) Konjunktur hat. Aber „Lehren“ aufgrund einer begründeten Auswahl, die möglichst knapp gehalten wird, ist nicht Erfassung von *Unterricht*. Denkbestimmend dafür bleibt das *didaktische Dreieck*, also eine Metapher als Grundlage der Theorie.

Abweichende Positionen beziehen sich entweder auf Bedingungen des Verstehens oder der Gestaltung von Unterricht. Das didaktische Dreieck imaginiert den Transfer des Stoffes auf den Schüler, vermittelt durch Aktivitäten des Lehrers. Die Metapher erfaßt nicht den Prozeß, sondern nur die Struktur, und dies in ihrer einfachsten Konfiguration. Schon die *Gruppierung* von Schülern also der Normalfall des Unterrichts überfordert das didaktische Dreieck, um so mehr gilt dies für die Fragen nach der *Qualität* des Unterrichts, die nicht einfach dadurch gegeben ist, daß ein Transfer von „Stoff“ stattfindet. FRIEDRICH COPEI (1969)<sup>9</sup> hat Unterrichtsqualität mit einer Theorie des kreativen Verstehens zu fassen versucht. Die Qualität zeigt sich im Verstehen *der Schüler*, also nicht im Aufwand und auch nicht im Können der Lehrkraft. Verstehen ist nicht Abbildung des Stoffes, sondern plötzliche Initiation. Im „fruchtbaren Moment“ des Verstehens wird „intuitiv der beherrschende Gedanke erfaßt“, „volle Erkenntnis“ ist erst anschließend möglich (ebd., S. 38). Dieser Moment ist nicht durch Unterricht verfügbar, er kann durch keine Methode „erzwungen“ werden (ebd., S. 67), sondern setzt Intuitionen und Anstöße voraus, ebenso Zufälle und nicht zuletzt Begabungen (ebd.), die sich nicht abstrakt zeigen können. Sie zeigen sich in der neuen Erkenntnis (ebd., S. 68), und erst wenn Unterricht hier anschließen kann, entwickelt er Qualität.

„Quantitativer Zuwachs“ an Einzelwissen ist „sekundär“, der „echte Erkenntnisprozeß“ muß sich von allem „Nur-Gedächtniswissen“ „scharf unterscheiden“, und es kommt auch nicht auf „formale Bildung“ an, also „Schärfung des Blicks, Förderung im klaren Denken und in der Kombinationskraft der Phantasie. Das alles ist peripher, ist nur Ausstrahlung jener tiefergreifenden Formung, die sich hier vollzieht: der Umwandlung von bloßem ‚Erfahrungswissen‘ in lebendiges Bildungswissen.“ (Ebd., S. 71) Fruchtbare Momente sind sol-

9 FRIEDRICH COPEI (1902–1945) promovierte bei EDUARD SPRANGER in Berlin und wurde 1931 als Dozent an die Pädagogische Akademie in Dortmund berufen. Nach seiner Entlassung durch die Nationalsozialisten war COPEI von 1934 an als Lehrer des Sennedorfs Haustenbeck im Teutoburger Wald tätig. Im Januar 1945 wurde er zum Kriegsdienst eingezogen und fiel in Crossen an der Oder.

che des kreativen „Neuerschließens“, die auf die erste und intuitive Problemlösung verweisen. „Fruchtbare Momente mit dieser Wirkung haften ganz intensiv im Gedächtnis, während wir die ganze Fülle der folgenden fruchtbaren Momente, welche die erste Formung vertiefen und sichern, weniger beachten.“ (Ebd.) Diese an so unterschiedlichen Autoren wie THÉODULE RIBOT und BENNO ERDMANN geschulte Theorie konzentriert sich auf das Verhältnis von Anfang und Formung der *Erkenntnis*, auf die sich Unterricht konzentrieren soll. Lehren und Lernen werden darauf bezogen:

*„Lehren heißt nicht übermitteln, es heißt den ‚fruchtbaren Moment‘ vorbereiten, heißt, eine lebendige Bereitschaft wecken, welche im Ringen mit dem Gegenstand den Sinngehalt in sich aufzunehmen strebt.*

*Auch das Lernen bekommt einen neuen Sinn. Es bedeutet nicht mehr die gedächtnismäßige Einprägung überlieferter Sinngehalte, sondern es bedeutet ihre Verlebendigung im suchenden Geist, in der ringenden Seele.“* (Ebd., S. 101/102)

Diese platonische (ebd., S. 102) Wendung des Problems folgt den klassischen Vorurteilen gegenüber der Gedächtnisschulung und unterläuft die eigene Einsicht in die Nicht-Verfügbarkeit des Verstehens. Letztlich muß die Theorie schulförmig und speziell volksschulförmig gehalten werden (ebd., S. 106), ohne daß Volksschüler wie „ringende Seelen“ verstanden werden könnten. Andererseits ist „Lehren“, als Theorie verstanden, nicht einfach vorher geplanter Unterricht, sondern Vorbereitung eines kreativen Feldes, das nicht zu einem bestimmten, erwarteten Zeitpunkt eintritt, sondern sich glücklich zeigt. Der Unterricht läßt sich nicht mehr durch die „Lehrerfrage“ beherrschen (ebd., S. 116). Was fraglich wird, ist die Passung der Antwort, die je nur in der *Planung* des Geschehens auf Verstehen hindeutet.

GOTTFRIED HAUSMANN (1959)<sup>10</sup> hat die Theorie des Unterrichts *dramaturgisch* anzusetzen versucht. Die Struktur von Unterricht muß sich im Bildungsprozeß bewähren, aber der Prozeß ist kein lineares Geschehen, das einem vorher gefaßten Plan folgt.

*„Das dramatische Bildungsgeschehen entspringt einer spannungsgeladenen didaktischen Situation. Es kommt von Unklarheiten oder Gegensätzen aus in Gang und schließt an Werdendes, Unfertiges, noch Unabgeschlossenes und Offenes an. Es verläuft bewegt und bewegend. Es drängt seinem Ziel mit einer Mischung von Freiheit, Zufälligkeit und Zwangsläufigkeit entgegen. Dabei entstehen immer neue, unerwartete Situationen, welche die Spannung steigern oder erneuern, das Interesse wachhalten und die Aufmerksamkeit fesseln. Die intendierte gerade Linie des Fortgangs wird dauernd durch punktweise Stauungen oder überraschende Umschläge unterbrochen und setzt auf neuer Ebene mit frischer Kraft wieder ein.“* (Ebd., S. 145)

10 GOTTFRIED HAUSMANN (geb. 1906) habilitierte sich 1949 an der Universität Mainz. Er war von 1955 bis 1959 Professor an der Universität von Ankara und wurde 1960 auf den Lehrstuhl für Vergleichende Pädagogik der Universität Hamburg berufen.

Das Drama ist nicht vorher geschrieben und muß dann nur noch aufgeführt werden, also hat seine Varianz nicht lediglich in der jeweiligen Interpretation der Aufführung. HAUSMANN unterscheidet zwei grundlegende Formen der Unterrichtshandlung, die „eine geschlossene oder eine offene Tektonik erhalten“ kann: und läßt sich in wiederum zwei Grundformen realisieren.

*„Das Unterrichtsgeschehen ist entweder so angelegt, daß eine Handlung des Lehrers (oder einer Schülergruppe) es bis zum Höhepunkt vorantreibt, um dann durch die Gegenhandlung der Klasse (oder einer anderen Schülergruppe) vollendet zu werden, oder es steigt durch eine Gegenhandlung der Klasse (einer Schülergruppe) auf und wird im Kulminationspunkt durch einen Führungswechsel schwerpunktmäßig auf den Träger der Haupthandlung (den Lehrer, eine andere Schülergruppe) verlagert, um durch ihn entschieden zu werden. In beiden Fällen verläuft das Unterrichtsgeschehen von Anfang an und in allen Phasen zielstrebig und folgerichtig auf einen vorbestimmten Ausgang zu. Seine Spannungen sind Überraschungs- und Entscheidungsspannungen, seine Prinzipien die Präformation, die didaktische Ökonomie und die formale Geschlossenheit.“ (Ebd., S. 146/147)*

Der Ausgang ist bestimmt, die Dramaturgie ist auf ihn zugeschnitten, ohne daß die Abfolge mit einem Regiebuch festgelegt wäre. Anders gäbe es keine Überraschungen und wären Entscheidungen ohne Spannung. Die Spannung ergibt sich daraus, ob und wie die Ereignisse auf den Ausgang gerichtet sind. Das Ziel kann verfehlt werden, es ist spannend, welche Anstrengungen nötig sind, es zu erreichen. Beim „tektonisch offenen Typus des Unterrichts“ steht der Ausgang nicht fest. Er ist daher auch nicht pyramidal aufgebaut.

*„Er hebt zwar auch mit einer beunruhigenden Situation an. Er hat auch erregende Momente, Höhepunkte und Umschläge im Verlauf des Geschehens. Aber sein thematisches Motiv und sein Ziel stehen anfangs noch nicht eindeutig fest. Er gewinnt erst während des Fortgangs zunehmend an Einheit und Richtungsbestimmtheit. Seine Handlung zielt nicht von vornherein auf eine Entscheidung, sondern ist eine Entwicklungs- und Aufhellungshandlung. Seine Spannungen sind Erwartungs- und Geheimnissspannungen, seine Prinzipien die Epigenese, die Assimilation, der Ausgriff und die fortschreitende Integration.“ (Ebd., S. 147)*

Das Geschehen vollzieht sich „in und zwischen Personen“, die Rollen spielen, ohne sich auf ein Skript verlassen zu können. Die Rollen sind nicht starr zugeschrieben, „Lehrer und Schüler (können) sich in die Rollen teilen und als determinierte Träger der Handlung fungieren. Die Rollen können gleichermaßen „teleologisch präformiert oder variationsfähig“ verstanden werden, entscheidend ist der Beitrag zum Gesamtgeschehen. „Jede Figur muß ihren Part nach Kräften vertreten. Das gilt auch für die nicht unmittelbar, etwa als Chor, agierende Klasse und ihre Rolle als Publikum. Das dramatische Bildungsgeschehen nötigt alle am Unterricht Beteiligten, sich *gleichermaßen intensiv* auf die *wechselnden Situationen* und auf ihre Funktion einzustellen, wodurch das Wirksamwerden bildender Gehalte zusätzlich günstig beeinflußt werden kann.“ (Ebd.; Hervorhebungen J.O.)



Dieses Theaterparadigma ist seinerzeit kaum beachtet worden, weil die diaktische Theorie auf Bildung und Lernen zurückgriff, ohne „Unterricht“ mehr als schematisch zu thematisieren. HAUSMANN'S Theorie kann den *Wechsel* von Situationen denken, die *überraschende* Abfolge von Szenen, den Aufbau von *Spannung*, den dadurch bestimmten *Fortgang* der Handlung, die *abgestimmte Interaktion* des Personals und die *Auflösung* des Problems in der endlichen Katharsis. Gegenüber etwa PAUL HEIMANN (1976) wird „Lehren“ nicht einfach auf „Lernen“ eingestellt, sondern als wechselseitiges Handlungsgeschehen verstanden, das in Episoden oder dramaturgischen Einheiten verläuft. Es ist keine „allgemeine Unterrichtslehre“ (HUBER 1951), keine kategoriale Didaktik und auch keine Erneuerung der Formenlehre (vgl. AEBLI 1976; PRANGE 1983), sondern der Versuch, die Dynamik des Unterrichts theoretisch zu erfassen. Das verlangt die Aufgabe der theorieprägenden Vorstellung, es gäbe eine Standard-situation des Unterrichts, die, richtig beschrieben, zum Modell des Handelns werden kann. Unterricht ist „dramatische Darstellung“ (HAUSMANN 1959, S. 241) in *vielen* Varianten.

Das Theaterparadigma hat freilich enge Grenzen, weil es von *Episoden* ausgehen muß, die mit einer bestimmten Auflösung der Spannung beschlossen werden. HAUSMANN klärt nicht die Verknüpfung von Episoden und verpaßt so die eigentliche Spannung im Bildungsgeschehen, nämlich die Spannung von Steigerung und Verlust über einen längeren Zeitraum, der nicht einfach wie eine Reihenfolge dramatischer Spiele verstanden werden kann. Zudem bleibt die Theorie im Rahmen der akademischen Pädagogik, also geht nicht auf den Diskussionsstand der Schulentwicklung ein, ein Manko, das sich offenbar periodisch wiederholt. Wenigstens ist die Volksschulreform der fünfziger Jahre unter gänzlich anderen Stichworten diskutiert worden, solche des *Schulklimas* (BERGMANN 1958), der *inneren Schulreform* (ARNDT 1955), der *ganzheitlichen Schularbeit* (OTTERSTÄDT 1954), des *freien Unterrichtsgespächs* (FISCHER 1955) und ähnliches mehr. Hier wiederholt sich auch die andere Erfahrung der zwanziger Jahre: Die Autoren sind überwiegend namenlos, sie beschreiben praktische Erfahrungen, führen zumeist eigene Versuche durch und entwickeln Unterricht auf ihre Situation hin (HUBER 1950; STROBEL 1951 und zahllose andere). Einleuchtende Ideen wie das „exemplarische Lehren“ oder der „natürliche Unterricht“ werden *vielfach* behandelt, also nicht oder erst im nachhinein bestimmten Autoren zugeschrieben. Die Ideen haben keinen Erfinder, sondern erfahren praktische Konjunkturen, die auf Probleme des Unterrichts eingestellt sind, ohne darauf zu warten, bis die Theorie des Unterrichts fertig ist.

Grundlegend ist also Kommunikation, nicht Theorie. Die Kommunikation transportiert Themen oder Motive, an die sich je Generalisierungen anschließen, die zur Problemwahrnehmung passen müssen. Es sind keine Ableitungen aus allgemeinen Theoriesystemen, sondern Reaktionen auf Defizitvermutungen oder Entwicklungsaufgaben. Die heute vergessene schulpädagogische Literatur der fünfziger Jahre enthält daher Arbeiten zur *Entwicklung des kindlichen Weltbildes* (HANSEN 1960) ebenso wie Methoden zur *Leistungsmessung* (HOLZINGER 1955) und *Leistungssteigerung* (RAMM/PLANER 1951), Polemiken gegen die *Schulzensur* (SIMONET 1952; siehe auch SOST 1926) oder neue Formen der Diagnostik (BURBACH 1955), sämtlich Themen, die mit dieser Literatur

nicht gelöst sind und verschwinden, sondern die andauern und nachfolgend mit neuer Literatur gleicher oder vergleichbarer Art diskutiert werden. Eine *Theorie* des Unterrichts ist dafür nicht erforderlich.

Mein letzter Punkt bezieht sich auf diese Einsicht. Wenn „Didaktik“ *nicht* als „Theorie des Unterrichts“ (WEBER 1925) erscheinen kann, vielmehr die Praxis des *Unterrichtens* eigenständig und in wechselnden Generalisierungen reflektiert wird, ohne auf eine eigene Theorie angewiesen zu sein, dann fragt sich, was mit einer Theorie des Unterrichts erreicht werden kann, nach der doch spätestens seit der Barockliteratur immer wieder gesucht worden ist. Seitdem ist „Unterricht“ eine hohe Erwartung, die professionelle Identität festlegt, ohne durch gegenläufige Reflexion korrigiert werden zu können. Radikale Kritik und Alternativen zu Schule und Unterricht sind schon in den zwanziger Jahren Außenereignisse (OELKERS 2000, S. 66ff.).

### 3. Theorie und Erwartung

In den sechziger Jahren wird das didaktische Dreieck in Frage gestellt (SCHIEFELE 1968, S. 41ff.), ohne dadurch als populäre Vorstellung zu verschwinden. Die Metapher entspricht der unmittelbaren Wahrnehmung von Lehrkräften, sie stehen vor der Aufgabe, den Stoff des Unterrichts auf Schüler hin zu transferieren, das heißt, sie beziehen sich auf eine dreipolige Wirklichkeit. Daran ändern neue „Strukturmodelle“ der Didaktik (GLOGAUER 1967) ebenso wenig etwas wie die „pädagogische Psychologie“ des Lehrens und Lernens (ROTH 1957). „Ansätze“ der Didaktik – noch bei KARL STÖCKER (1970, S. 26ff.) lediglich zwei, nämlich der bildungstheoretische und der lerntheoretische, – lassen sich beliebig vermehren, psychologische Lerntheorien können nicht begrenzt werden, ohne daß die so gewonnenen Schematisierungen mit einem besonderen praktischen Nutzen verbunden wären. Diese Literatur reagiert auf die Modernisierung der Lehrerbildung, nicht auf die Praxis oder gar auf die eigenen Ansprüche. STÖCKER (1973) etwa unterscheidet „Lehren“ und „Unterrichten“ mit dem klassischen Argument des erziehenden Unterrichts. Wer unterrichtet, vermittelt nicht bloß Wissen und lehrt auch nicht zufällig wie das Leben (ebd., S. 42). Er trägt für die Personen Verantwortung und vollzieht einen „größeren Auftrag: Der Schüler soll nicht nur ‚gelehrt‘, nicht nur wissend, nicht nur geschult werden, es sollen ihm durch diesen Unterricht *echte Werthaltungen* und *dauernde Verhaltensweisen* gebildet werden.“ (Ebd., S. 43; Hervorhebungen J.O.)

Die Theorie müßte klären, ob und wieweit dies möglich ist. Solange von „erziehendem Unterricht“ die Rede ist, regiert das Postulat den Begriff. Genauer gesagt: Die moralische Suggestion durch die Zielrhetorik blockiert die Differenzierung durch Theorie. Das Risiko ist groß für die *Kritik*, denn sie muß in Frage stellen, daß durch Unterricht „echte Werthaltungen“ erzeugt werden können, die – wie bei den Herbartianern – willensbestimmend sind. Um einen solchen Effekt von Unterricht plausibel zu machen, reicht es, von Kriterien der Lehrkunst auszugehen, die sich, wie später in AEBLIS *zwölf Grundformen*, psychologisch untermauern lassen, aber zunächst im Feld vorhanden sind. Was RUDOLF MÜNCH (1952, S. 69–132) mit dem Ausdruck „Lehr-

kunst“ bezeichnete, war eine sechsfache Verkettung von Zweierrelationen, die aus der Sicht der Lehrpersonen unmittelbar „Unterricht“ erfassen. Es sind dies diejenigen von Erklären und Deuten, Sammeln und Vereinzeln, Ableiten und Schließen, Einüben und Ausüben, Fragen und Antworten sowie Darbieten und Erarbeiten.

MÜNCH (1912, S. 12ff.) unterscheidet daneben noch die „Lernkunde“, wiederum mit plausiblen Relationen. Von dieser Art sind viele Generalisierungen, die sämtlich auf Ausbildung und Ausbildungsreflexion zugeschnitten sind. Was dabei „Unterricht“ ist, wird als gegeben vorausgesetzt. Die Unterscheidung von Formen oder Typen des Unterrichts dient der einfachen Klärung des Feldes, also einem praktischen und nicht einem theoretischen Bedürfnis. STÖCKER (1970, S. 205) unterscheidet „unmittelbaren“ und „mittelbaren Unterricht“, also den direkt durch den Lehrer geführten von dem Unterricht, der indirekt geführt wird. Das ist für das Akteursbewußtsein sofort plausibel, weil das Differenzierungsprinzip auf die handelnde Lehrkraft Rücksicht nimmt. Die kann „unmittelbaren Unterricht“ auf ihre gewohnten Verfahren beziehen, nämlich, wie es bei STÖCKER heißt, „vortragend-erzählende“ und „vorzeigend-vormachende“ Tätigkeiten auf der einen, Lehr- und Unterrichtsgespräche auf der anderen Seite. Die eine Seite heißt sehr überzeugend „darbietender“, die andere Seite „erarbeitender Unterricht“. Von beiden Seiten sind die indirekten Formen zu unterscheiden, das „Nachschaffen“ der Schüler, die Allein- oder Partner- oder Gruppenarbeit während der Stunde oder die Hausarbeit außerhalb des Klassenraums.

Mit derartigen Mitteln kann man immer *auf neuen Wegen* sein (DOTTRENS/WEBER/LUSTENBERGER 1955), nämlich „moderne Unterrichtsformen“ hinter sich wissen, die sich nicht historisch vergewissern müssen und gleichwohl als Innovation der Schule gelten können. Es gibt ständig neue „Lehr- und Lernformen“. Die Abgrenzung von „Unterricht“ und „Nicht-Unterricht“ wird einfach durch die institutionelle Zuordnung erreicht. Aber dann wäre „Unterricht“ identisch mit *Schul*unterricht und so einfach das, was Lehrkräfte innerhalb einer festgelegten Zeiteinheit tun, damit Schüler lernen. Unterricht *wäre* das didaktische Dreieck. Die Verdichtung von Ansätzen und Funktionen hat diese grundlegende Vorstellung nicht wesentlich verändert. Sie entspricht der professionellen Umgangssprache, die wohl eine Jargonanreicherung erfahren kann, aber im Kern durch die tägliche Anschauung festgelegt ist. Eine Theorie müßte zunächst für eine überzeugende Abgrenzung sorgen, was als „Unterricht“ verstanden werden kann und was nicht, ohne daß lediglich eine Institution präferiert wird. Ein „vortragend-vormachender“ oder ein „vortragend-erzählender“ Unterricht läßt sich leicht auch in der Familie, der Tanzschule oder dem Fahrunterricht nachweisen, er ist keine exklusive Größe der Schule. Trennt man die institutionelle Zuordnung auf, dann entsteht ein schwieriges Problem, das die praxisnahe Unterrichtstheorie immer umgangen hat. Er ist nicht dadurch zu bearbeiten, daß auf beliebig viele Ansätze verwiesen wird.

Wenn die Magister-Discipuli-Überlieferung nicht länger der Ausgangs- oder gar Fixpunkt der Theorie darstellt, das didaktische Dreieck schon als Metapher eine radikale Vereinfachung darstellt und die professionelle Umgangssprache nicht einfach der Rechtsgrund der Theorie sein kann, dann brechen die traditionellen Referenzen weg. „Unterricht“ läßt sich neu und abstrakter themati-

sieren, nicht von Absichten oder Zielen her, sondern von Situationen und Prozessen, also vor dem Hintergrund des Problems der ständigen Verknüpfung und so von Gewinn und Verlust. Was HAUSMANN beiläufig als „didaktische Ökonomie“ thematisierte und auf geschlossene Handlungen bezog, wird zu einem Schlüsselproblem, und dies in jeder didaktischen Situation. Es geht immer um die Organisation von Ressourcen angesichts knapper Zeiten und beschränkter Aufmerksamkeit in nicht absehbaren Prozessen. Die Zeit ist aber nicht nur notorisch knapp, sie ist auch flüchtig, während zugleich Resultate erzielt werden sollen. Von didaktischer Ökonomie kann nur gesprochen werden, wenn Unterricht ergebnisorientiert erteilt wird. Aber Ergebnisse zeigen sich nicht, indem man sie abfragt. Daher ist „Unterricht“ auch paradox, er wird erteilt und führt zu „Ergebnissen“, die keine sind, weil nachträgliches Lernen sie überholt. Die Ziele entsprechen den Erwartungen, aber sie legen nicht die tatsächliche Lernerfahrung fest.

Das einzusehen fällt verantwortlich Handelnden schwer. Wer Theorien auf ihre Zustimmung ausrichtet, wie dies in der Lehrerbildung geschieht, kann die Reflexionsdogmatik des Berufsfeldes nicht beliebig verletzen. Anders angesetzte Theorien, die auf „Schulunterricht“ angewendet werden (wie: MARKOWITZ 1986), sind dann interessante Fremdkörper, die vom Berufsfeld nicht angenommen werden und auch der akademischen Pädagogik schwer fallen. Konkretion auf *Lehrende* hin wird den Theorien abverlangt, so daß sie mit dem Handikap der Vereinfachung leben müssen, wenn sie wirksam werden wollen. Dieser Typus ist in der Ausbildungsliteratur fest verankert, er pflegt die offenbar notwendige Dogmatik. Davon zu unterscheiden sind Theorieprobleme, etwa wie erklärt werden kann, daß „Unterricht“ trotz der ständigen „Distinktion von Diskontinuitäten“ (ebd., S. 205 ff.) fortgesetzt oder wie pädagogische Intentionen trotz Erfahrung aufrechterhalten werden können (ebd., S. 237 ff.).<sup>11</sup> Effekte des „erziehenden Unterrichts“ sind nicht sichtbar, gleichwohl bestimmt die Formel bis in jüngste Diskussionen hinein die Erwartung schulischer Wirksamkeit. Ähnlich ist eine unauslöschliche Forderung, daß Unterricht die „ganze Persönlichkeit“ bilden und nicht bei der „Mitteilung von Kenntnissen und Fertigkeiten stehen bleiben“ soll, während es zunehmend Mühe bereitet, Grundlagen der englischen Grammatik zu vermitteln.

Eine *praxisnahe* Theorie, heißt das, kann den Handelnden sehr befremdlich erscheinen, wenn sie nicht einfach die Selbstidealisierungen wiederholt, sondern unabweisbare Probleme thematisiert, die nicht vorhanden sein sollen. Unterrichtstheorie hat nie die Unmöglichkeiten des Geschäfts thematisiert, sie war und ist als Unterstützung gedacht, die ausschließen sollte, „Unterricht“ als irritierendes Geschehen zu verstehen. Aber was im Klassenzimmer tatsächlich geschieht (HELSPER 1993), entspricht nie den Erwartungen, die an das Konstrukt „Unterricht“ gestellt werden.<sup>12</sup> Allein das ist irritierend, ohne daß die Unterrichtstheorie darauf reagiert hätte. Sie hat keinen Sinn für die mühsame Abarbeitung am Widerständigen und kann den Gegenstand nur idealisieren,

11 Interessant ist, daß jenseits der pädagogischen Ziele das „dramaturgische Potential“ wieder auftaucht (MARKOWITZ 1986, S. 278).

12 PHILIPP JACKSON hat *Life in Classroom* (1968) als phänomenologische Alternative zu sowohl der psychologischen Messung als auch der pädagogischen Idealisierung von Unterricht verstanden.

während Unterricht als Praxis von seinen Paradoxien und Zumutungen her verstanden werden muß, um möglich erscheinen zu können. Eine Theorie die so angesetzt ist, wäre realitätsnah und würde Erwartungen verletzen, die sich mit jeder Ausbildung neuer Lehrkräfte neu aufbauen. Aber „Unterricht“ ist zum Glück nicht einzig das, was die Ausbildung darunter versteht.

## *Literatur*

- AEBLI, H.: Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart 1961, <sup>11</sup>1978.
- ARNDT, B. (Hrsg.): Zur inneren Schulreform. Mit zahlreichen Beispielen zur individualisierenden Schularbeit. Bonn 1954.
- BERGMANN, B.: Schulklima vorwiegend heiter. Bonn 1958.
- BESTLER, H.: Das Schöpferische im Kinde. In: Neue Bahnen (November 1927).
- BUDDE, G.: Alte und neue Bahnen für die Pädagogik. Leipzig 1922. (= Die Pädagogik der Gegenwart, hrsg. v. A. Möbusz/H. Walsemann, Bd. III.)
- BURBACH, K.H.: Schülergutachten. Eine Untersuchung über Schülerbeobachtung und Schülerbeurteilung. Frankfurt a.M. 1955.
- COPEI, F.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Eingel. u. hrsg. v. H. SPRENGER. Heidelberg <sup>9</sup>1969 (erste Ausg. 1930).
- DAS KIND UND DIE SCHULE. Ausdruck, Entwicklung, Bildung. Leipzig 1914.
- DER SUCHENDE LEHRER. Das schaffende Kind. Berichte und Anregungen. Ausstellung im Rahmen der 19. Hauptversammlung des Sächsischen Lehrer-Vereins. Leipzig 1925.
- DÖRING, M.: Methoden der Schülererkenntnis. In: Der suchende Lehrer. Das schaffende Kind. Leipzig 1925, S. 199–204.
- DOTTRENS, R./WEBER, L./LUSTENBERGER, W.: Auf neuen Wegen. Moderne Unterrichtsformen in der Schweiz. Zürich 1955.
- ERDMANN, B.: Die Funktionen der Phantasie im wissenschaftlichen Denken. Berlin 1913.
- FISCHER, H.: Das freie Unterrichtsgespräch. Braunschweig 1955.
- FLITNER, W.: Der Kampf gegen die Stofffülle: Exemplarisches Lehren, Verdichtung und Auswahl. In: Die Sammlung 10 (1955), S. 556ff.
- FRANK, PH.: Das schaffende Kind. Berlin o.J. (1910)
- GANSBERG, F.: Streifzüge durch die Welt der Großstadtkinder. Eine Lesebuch für Schule und Haus. Leipzig/Berlin 1909 (1. Auflage 1905, 4. Auflage 1920).
- GERTZ, J.: Laßt die Kinder tanzen! In: Das werdende Zeitalter (1930), S. 327ff.
- GLÄSER, J. (Hrsg.): Vom Kinde aus. Hamburg/Braunschweig 1920.
- GLOGAUER, W.: Das Strukturmodell der Didaktik. München 1967.
- GÖTZE, C.: Zeichnen und Formen. In: Ergebnisse und Anregungen des Ersten Kunsterziehungstages in Dresden am 28. und 29. September 1901. Leipzig 1902.
- GUYER, W.: Wie wir lernen. Zürich 1952.
- HANSEN, W.: Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes. München <sup>5</sup>1960.
- HAUSMANN, G.: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts. Heidelberg 1959.
- HEIMANN, P.: Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Hrsg. v. K. REICH. Stuttgart 1976.
- HELMHOLTZ, H.V.: Vorträge und Reden. Zugleich dritte Auflage der „Populären Wissenschaftlichen Vorträge“ des Verfassers. Zweiter Band. Braunschweig 1884.
- HELSPER, W.: Was geschieht im Klassenzimmer? Opladen 1993.
- HOFFER, CHR./OELKERS, J. (Hrsg.): Schule als Erlebnis. Vergessene Texte der Reformpädagogik. Braunschweig 1998.
- HOLZINGER, F.: Leistungssteigerung durch Leistungsmessung. Wien 1955.
- HUBER, F.: Allgemeine Unterrichtslehre. München 1951.
- HUBER, F.: Die Alleinarbeit der Schüler in Landschulen mit besonderer Betonung der Arbeitstechniken und Arbeitsmittel. München 1950.
- JÖDE, F.: Das schaffende Kind in der Musik. Berlin 1928.
- KLAFKI, W.: Dialektisches Denken in der Pädagogik. In: J. DERBOLAV/F. NICOLIN (Hrsg.): Geist und Erziehung. Kleine Bonner Festgabe für Theodor Litt. Bonn 1955, S. 55–84.
- KRAMER, F.: Die Bedeutung der Bergsonschen Intuitionsphilosophie für die moderne Schule. In: Pädagogische Rundschau, Heft 1 (Oktober 1925).
- LAMBERTI, M.: Radical Schoolteachers and the Origins of the Progressive Education Movement in Germany, 1900–1914. In: History of Education Quarterly Vol. 40, No. 1 (Spring 2000), S. 22–48.

- LEVINSTEIN, S.: Das Kind als Künstler. Leipzig 1905.
- LINDE, E.: Der darstellende Unterricht. Nach den Grundsätzen der Herbart-Zillerschen Schule und vom Standpunkte des Nicht-Herbartianers. Leipzig <sup>2</sup>1910.
- LINDNER, G.A.: Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens. Wien/Leipzig 1884.
- MARKOWITZ, J.: Verhalten im Systemkontext. Zum Begriff des sozialen Epigramms. Diskutiert am Beispiel des Schulunterrichts. Frankfurt a.M. 1986.
- MÜNCH, R.: Lernkunde und Lehrkunst. Hannover 1952.
- OELKERS, J.: Schuleform und Schulkritik. 2. vollst. überarb. Aufl. Würzburg 2000. (= Erziehung, Schule, Gesellschaft, hrsg. v. W. BÖHM u.a. Bd. 1.)
- OTTERSTÄDT, H.: Schule von morgen. Aus der Praxis ganzheitlicher Schularbeit im Kern- und Kursverfahren. Bonn 1954.
- PETER, R.: Grundlegender Unterricht. Bad Heilbrunn/Obb. 1954.
- PETERMANN, B.: Die Wertheimer-Koffka-Köhlersche Gestaltungstheorie. Leipzig 1929.
- PLAUT, P.: Die Psychologie der produktiven Persönlichkeit. Stuttgart 1929.
- PRANGE, K.: Bauformen des Unterrichts. Bad Heilbrunn 1985, <sup>2</sup>1986.
- RAMM, K.R.S./PLANER, G.: Leistungssteigerung durch planvollen Einsatz von Arbeitsmitteln. Nürnberg 1951.
- RIBOT, Th. L'imagination créative. Paris 1900 (deutsche Übersetzung 1902).
- ROTH, H.: Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Hannover 1957.
- SACHSE, H.: Zur Schulreform. Leipzig 1891.
- SCHARRELMANN, H.: Erlebte Pädagogik. Gesammelte Aufsätze und Unterrichtsproben. Hamburg/Berlin 1912.
- SCHAEFFER, Th.: Der Weg zur Persönlichkeit. Eine pädagogisch-politische Schlußbetrachtung. In: Das Kind und die Schule. Leipzig 1914, S. 368–401.
- SCHIEFELE, H.: Motivation im Unterricht. München <sup>5</sup>1968.
- SCHINDLER, G.: Bildungslehre eines natürlichen Unterrichts. Düsseldorf 1952.
- SCHÖNHERR, Ph.: Auffassungen über Gesamtunterricht im allgemeinen und in Leipzig. In: Der suchende Lehrer. Das schaffende Kind. Leipzig 1925, S. 16–20.
- SCHREIBER, W.L./HEITZ, P.: Die deutschen „Accipies“ und Magister cum discipulis Holzschnitte. Kehl 1957.
- SCHWERDT, Th.: Kritische Didaktik in klassischen Unterrichtsbeispielen. Mit einem Vorw. v. Fr. SCHNEIDER. Paderborn <sup>9</sup>1952 (erste Aufl. 1933).
- SELZ, O.: Zur Psychologie des produktiven Denkens und des Irrtums. Leipzig 1922.
- SIMONET, M.: Fort mit der Schulzensur. Berlin 1952.
- SOST, J.: Wesen und Bedeutung der Schulzeugnisse. Paderborn 1926.
- SPRANGER, E.: Die Hauptströmungen der Pädagogik vom Altertume bis zur Gegenwart. In: Das Kind und die Schule. Leipzig 1914, S. 3–23.
- STÖCKER, K.: Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung. München <sup>15</sup>1973.
- STROBEL, A.: Produktive Stillarbeit in der Landschule. Donauwörth 1951.
- STUMPF, C.: Ziele und Wege der neueren Psychologie. In: Das Kind und die Schule. Leipzig 1914, S. 23–32.
- WAGENSCHNEIN, M.: Zum Begriff des exemplarischen Lehrens. In: Zeitschrift für Pädagogik 2 (1956), S. 129ff.
- WEBER, E.: Die Didaktik als Theorie des Unterrichts. Ansbach 1925.
- WIEDEMANN, F.: Der Lehrer der Kleinen. Ein praktischer Ratgeber für junge Elementarlehrer. Überhaupt ein Buch für alle, welche sich für die Erziehung der Kleinen interessieren. Leipzig <sup>6</sup>1885 (erste Aufl. 1869).
- WIESE, L.V.: Pädagogische Ideale und Proteste. Leipzig 1865.

*Anschrift des Autors*

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Pädagogisches Institut der Universität Zürich,  
Fachbereich Allgemeine Pädagogik, Gloriastr. 18a, CH-8006 Zürich

## Soziale Arbeit

### *Funktionale Erfordernisse, ideologische Selbstmißverständnisse und vergessene Traditionen*

Soziale Arbeit ist die modernen Gesellschaften eigentümliche, semiprofessionelle Form der Regelung eines anthropologischen Grundproblems: des zeitlich gestreckten Bedarfsausgleichs im Fall der Unterversorgung mit jenen Ressourcen, die üblicherweise dem Nachstreben legitimer gesellschaftlicher Ziele dienlich sind. Diese Unterversorgung erscheint sozial als Armut oder Depravierung, personal als Defizit oder Devianz. Die Unterscheidung von „Sozialarbeit“ und „Sozialpädagogik“ – eine eher zufällige terminologische Unterscheidung, die in Deutschland dem curricularen Regelungsbedarf der Fachhochschulen dient – läßt sich systematisch, aber nicht zwingend, durch den Unterschied von normalen und devianten Veränderungen im Lebenslauf entfalten. Dabei stellen „normal“ und „deviant“ Eigenschaften von Individuen oder Gruppen, also „Askriptionen“ dar, die nicht unmittelbar beobachtet, sondern auf der Basis gesamtgesellschaftlich oder (sub)kulturell geteilter Wertungen folgenreich in oftmals widersprüchlichen und konfliktuösen Interaktionen zugeschrieben werden.

Soziologisch lassen sich sowohl „Sozialarbeit“ als auch „Sozialpädagogik“ als je besondere Fälle einer außerfamilialen, in öffentlicher, sei es staatlich oder sonst wie gesellschaftlich verantworteter und institutionell verfestigter Praxis der Lebenslaufregulierung verstehen. Von der in modernen Gesellschaften typischen Form der Lebenslaufregulierung in schulischen oder heilenden Institutionen unterscheiden sich Sozialarbeit und Sozialpädagogik dadurch, daß Instruktion oder Therapie nicht im Zentrum, sondern am Rande einschlägiger Bemühungen stehen und an ihre Stelle Bildungsprozesse treten, denen es minder um den Erwerb von Wissensbeständen denn um die Entwicklung von Charaktereigenschaften geht.

Die folgende Darstellung nimmt ihren Ausgang in einem historischen Rückblick zum Problem der Hilfebedürftigkeit und der gesellschaftlichen Reaktionen auf sie (1), um die ersten theoretischen und praktischen Fassungen des Problems in der modernen Gesellschaft speziell in Deutschland und in den USA in den Blick zu nehmen (2). Ein näherer Blick auf Personal und Vollzugsformen sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Handelns verweist von Anfang an auf eine besondere Beteiligung von Frauen in diesen Arbeitsfeldern – ein Umstand, der von systematischer Bedeutung ist (3). Die von der Sozialarbeit bearbeiteten Themen erscheinen gesellschaftlich als „Soziale Probleme“, hinter denen Verhaltensweisen von Menschen stehen, die als Angehörige von „Randgruppen“ bezeichnet werden, während die Themen der „Sozialpädagogik“ vor allem die der außerschulischen Charakterbildung „normaler“ Kinder und Jugendlicher sind (4). Schließlich scheint eine gesellschaftliche Entwicklung, die sich oberflächlich mit den soziologischen Schlagworten von „Globa-

lisierung“ und „Individualisierung“ beschreiben läßt, nicht nur neuartige Defizite und Randgruppen hervorgebracht zu haben, sondern auch eine neuartige Beschreibung der sozialarbeiterischen/sozialpädagogischen Grundprobleme (5).

Endlich verdichtet sich die Debatte um die im Wissenschafts- und Ausbildungssystem angelegte Möglichkeit zum Erwerb fachlicher Qualifikationen im Bereich von Sozialarbeit und Sozialpädagogik zu einer grundsätzlichen Auseinandersetzung die Professionalität dieser Tätigkeiten. Dabei kommt der professionellen Ethik eine hervorragende Bedeutung zu (6). Diese Debatte, die, ihrem theoretischen Ausgangspunkt entsprechend, immer auch eine Debatte um den Wissenschaftscharakter der sozialarbeiterischen Tätigkeiten entsprechender Reflexionsformen darstellt, wird neben ökonomischen Interessen am Ende über die Zukunft von Sozialarbeit und Sozialpädagogik entscheiden (7).

Seit der Einrichtung der ersten universitären Studiengänge der Sozialpädagogik in Deutschland sind mehr als drei Jahrzehnte vergangen, während derer das Fach eine stürmische Entwicklung genommen sowie eine Fülle theoretischer Reflexionen, historischer Forschungen und empirischer Untersuchungen vorgelegt hat. Im Unterschied zur empirischen läßt sich die theoretisch reflexive Literatur kaum noch überblicken. Dementsprechend kann eine im Umfang begrenzte Abhandlung nicht den Charakter eines die wesentliche Literatur in ihrer ganzen Fülle berücksichtigenden Handbuchbeitrages haben. Die zur systematischen Darstellung nötige Literatur wird daher auf allerjüngste sowie auf anerkannt klassische Texte beschränkt. Einen guten Überblick zur aktuellen Selbstverständnisdebatte der akademischen Sozialpädagogik bietet ein im vergangenen Jahr erschienener Kongreßbericht (vgl. TREPTOW/HÖRSTER 1999).

### *1. Von der Caritas zum Sozialstaat*

Bedürftigkeit, d.h. die Unfähigkeit, sein Leben allein, ohne Unterstützung anderer führen zu können, ist eine anthropologische, überhistorische und allen Exemplaren der menschlichen Gattung zukommende Eigenschaft. Als bedürftige Wesen sind Menschen in unterschiedlichen Ausmaßen und Formen aufeinander angewiesen (vgl. KAMLAH 1973, S. 95). Die Art und Weise, wie Menschen in je unterschiedlichen gesellschaftlichen, historischen und kulturellen Kontexten diesem Umstand Rechnung tragen, schlägt sich sowohl in den Semantiken, in denen dieses Problem artikuliert wird, als auch in den Institutionen nieder, in denen Gesellschaften darauf reagieren. Frühhochkulturelle und hochkulturelle Gesellschaften bis zum abendländischen Spätmittelalter organisierten den von N. LUHMANN so genannten „zeitlichen Bedarfsausgleich“ (LUHMANN 1973, S. 21) im Horizont poly- oder monotheistischer Weltbilder, in der Semantik moralischer Gefühle, vor allem der Barmherzigkeit, sowie in von autonomen Körperschaften wie Kommunen, Kirchen, Klöstern und mildtätigen Stiftungen getragenen Einrichtungen. Mit dem – in allen europäischen Regionen ganz unterschiedlich verlaufenden – Ausgang des Mittelalters im 14. Jahrhundert, mit dem allmählichen Entstehen des von einem Souverän beherrschten, von einem sich allmählich vereinheitlichenden Rechtssystem begrenzten Staates und einer von Subsistenzwirtschaft auf Warenproduktion übergehenden Ökonomie wird



die bis dahin vorherrschende Semantik der Barmherzigkeit, der jüdischen *Zedaka* und der auf sie folgenden christlichen *caritas* (vgl. K. MÜLLER 1999) sowie die dem Anspruch nach auf persönlicher Einfühlung beruhende Praxis der Hilfe im Bereich der Armen- und der Krankenpflege, der Fürsorge für Witwen und Waisen im Zuge der sich herausbildenden Vorstellungen von individueller Verantwortlichkeit auf Kontrolle und Erziehung umgestellt. Mit dem Wandel von der Warenwirtschaft zur warenförmigen Aneignung von Arbeitskraft in der entstehenden kapitalistischen Wirtschaft, verbunden mit der steigenden Nachfrage nach qualifizierter Arbeit und dem Ausbau kommunal oder staatlich geleiteter Produktionsstätten, bilden sich neuartige Wirtschaftsstile heraus, von denen die „protestantische Ethik“ nur der hervorragendste ist. Die von seiten der Produzenten erwünschte Bereitschaft zu produktiver Arbeit wird über Jahrhunderte in oftmals brutalen, unmittelbar gewaltförmigen Disziplinierungsprozessen in Gestalt des Strafrechts, der Religion und der Pädagogik erzeugt. Diese Prozesse bedrohen all jene, die aufgrund struktureller Gegebenheiten nicht fähig oder willens sind, ihre Arbeitskraft Staat oder privater Wirtschaft zur Verfügung zu stellen, mit Ausschluß, d.h. mit Sanktion, Einsperung oder Erziehung. Die ausgeschlossenen, am erwirtschafteten Reichtum nicht partizipierenden Teile der Bevölkerung gelten als „arm“, freilich nicht mehr im Sinne der vom mittelalterlichen Weltbild vorausgesetzten gottgewollten Armut, die den Reichen die Gelegenheit gab, Barmherzigkeit zu zeigen und damit Tugend zu leben, sondern im Sinne eines selbstverschuldeten und damit letztlich verbrecherischen Versäumnisses.

Moderne Sozialarbeit und die ihr entsprechende Sozialpädagogik entstehen gleichzeitig mit dem modernen Sozialstaat. Er kompensiert anlässlich des sozialen Protests der sich organisierenden Arbeiterschaft die neuen Risiken des industriellen Arbeitslebens durch ein aufgepöbeltes Versicherungswesen bürokratisch. Im gleichen Zuge läßt er die vor allem im kirchlichen Raum überdauernden Barmherzigkeitsmotive institutionell zur Geltung kommen. Angesichts systematisch verursachter Lebensrisiken im Bereich industrieller Arbeit, sozialen Protests sowie unübersehbarer Verelendung und Pauperisierung breiter Bevölkerungsschichten erscheinen die materielle Eingrenzung der Armut sowie die moralische Besserung eines durch Armut bewirkten sündhaften Lebenswandels als vordringliche Aufgabe. Die wachsende Einsicht der herrschenden Eliten in den inneren Zusammenhang von sozialem Ausgleich und politischer Stabilität lassen die bisher vorherrschenden, privat oder körperchaftlich betriebenen Institutionen der Armenpflege als unzureichend erscheinen und führen endlich zu einer staatlich verantworteten Fürsorge. Die als „Soziale Arbeit“ bezeichneten Tätigkeiten sowie die auf ihnen fußenden „sozialpädagogischen“ Entwürfe bilden sich als Folge des sozialen Versicherungsstaates sowie als Selbstverständnisdebatte jener Eliten heraus, die im Zuge eigener Berufseimündung bzw. im Zuge einer wissenschaftsinternen Ethisierung von Armut und Klassenkampf das Elend unter dem Gesichtspunkt gesellschaftlicher Einheit thematisieren.

Die entstehende „Soziale Arbeit“ bzw. „Sozialpädagogik“ versteht sich zunächst als eine „Pädagogik des Sozialen“ im Ganzen, als eine pädagogische, nicht politische und schon gar nicht revolutionäre Veränderung eines durch Elend normativ beeinträchtigten sozialen „Ganzen“ in den Anfängen der Indu-

strieengesellschaft (vgl. MOLLENHAUER 1959). Die moderne Sozialarbeit entsteht somit als Wille zur pädagogischen Aufhebung einer die sozialen Bindungen durch Industrialismus und Kapitalismus zerstörenden Moderne im Zusammenspiel von Versicherungsstaat, reaktiver Barmherzigkeit und beruflicher Tätigkeit. Sie ist damit – ungeachtet ihrer Vorläufer in der mittelalterlichen caritas und ihrer Anfänge in den Disziplinaranstalten des Absolutismus – wesentlicher Ausdruck des modernen Staates, der sich über gesetzliche Bindungen die Allzuständigkeit für die Geschicke zunächst seiner Untertanen, dann seiner Bürger erworben hat. Daß diese in unterschiedlichen Nationalstaaten unterschiedlich ausgeprägte Zuständigkeit weder den Bestrebungen bestimmter Interessengruppen noch klar vorgefaßten Absichten einzelner Personen zuzurechnen ist, sondern als Ergebnis sozialer Konflikte oftmals Kompromißcharakter trägt, entspricht zwar den ereignisgeschichtlichen Verläufen, widerspricht aber der evolutionären Logik der Herausbildung des Wohlfahrtsstaates in keiner Weise. Die von T.H. MARSHALL (1965) beobachtete, über drei Jahrhunderte währende, dreistufige Entwicklung vom Rechts- über den demokratischen Rechtsstaat zum Wohlfahrtsstaat entspricht einer nationalstaatlich organisierten Inklusion von immer mehr Teilen der Bevölkerung zu Bürgerinnen und Bürgern, deren Teilhabe am demokratischen Gemeinwesen zunehmend von ihrer zufällig zustande gekommenen individuellen ökonomischen Tüchtigkeit abgekoppelt wird. Soziale Arbeit und „Sozialpädagogik“ erweisen sich damit als unauflöslich an die Entwicklung des modernen Staates gebundene Praxen, die mit ihm entstanden sind und auch mit ihm vergehen dürften. Auf jeden Fall bewegt die Gegensätzlichkeit bzw. paradoxe Einheit von Fürsorge und „Polizey“, von Eingriffs- und Leistungsverwaltung, von Hilfe und Kontrolle, von verrechtlichter Sozialisation, systemisch kolonialisierter Lebenswelt bzw. staatlich angebotener und oftmals aufgenötigter Dienstleistung den Diskurs der diese Entwicklungen begleitenden Wissenschaften bis heute und belegt damit eindrucksvoll die konstitutiv staatsförmige Struktur der entsprechenden Institutionen (vgl. SACHSSE/TENNSTEDT 1980, 1988, 1992). Differenzen innerhalb und zwischen unterschiedlichen nationalen Entwicklungspfaden lassen sich u.a. am Kriterium der im engeren Sinn demokratischen Verfaßtheit des modernen Wohlfahrtsstaates belegen. Während die deutsche, im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts einsetzende Entwicklung dem Schema einer patriarchalischen, von „oben“ nach „unten“ bürokratisch durchgesetzten Inklusion folgt, entsteht der Wohlfahrtsstaat der in ihrer Geschichte niemals absolutistischen amerikanischen Gesellschaft durch institutionelle Reformen an der Basis, die schrittweise in staatliches Handeln überführt werden. Damit wird nicht bestritten, daß Impulse von außerhalb des staatlichen Apparates, etwa die Klassenkämpfe der Arbeiterbewegung, auch die europäischen, die deutsche Entwicklung nachhaltig geprägt haben.

Der Ausbau des Sozialstaats zum Wohlfahrtsstaat hat sich in West- und Mitteleuropa seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert über die Zwischenkriegszeit, das Zeitalter faschistischer und rassistischer Diktaturen und die Phase des Kalten Krieges – in einem „Zeitalter der Extreme“ (HOBSBAWM 1994) – in Abgrenzung zu wohlfahrtsstaatlichen Parteidiktaturen vollzogen und inzwischen seinen Zenith überschritten (vgl. ESPING-ANDERSEN 1996). Die diesen Zyklen entsprechenden Formen sozialer Arbeit waren von Anfang an Gegenstand

theoretischer Selbstverständigungsbemühungen, denen es jedoch – wie noch zu zeigen sein wird – in nur wenigen Fällen gelungen ist, mehr zu präsentieren als weltanschauliche Legitimationen (vgl. NIEMEYER 1998; THOLE u. a. 1998).

## 2. Fürsorge, Social work, Sozialpädagogik

Die theoretische, deskriptive, explanative und normative Fassung gesellschaftlicher Problemlagen ist von der sie umschreibenden Semantik ebensowenig zu trennen wie von der Kanonisierung einschlägiger theoretischer Versuche. Dabei mag man sich von sachlichen oder begrifflichen Überlegungen leiten lassen und die Geschichte der sozialen Arbeit etwa mit J.H. PESTALOZZI oder eben – weil er als erster den Begriff explizit verwendet hat – mit P. NATORP beginnen lassen. Während NATORP (1998, S. 91) als Thema der Sozialpädagogik „die Wechselbeziehung von Erziehung und Gemeinschaft“ im allgemeinen ansprach, definierte G. BÄUMER 1929 die Aufgabe der Sozialpädagogen als „gemeinsames Werk der Heilung oder Vorbeugung, in dem die gesellschaftliche Leistung aus tausendfachen Einzelhilfen zusammenwächst“ (BÄUMER 1929, S. 221). J. ADDAMS und ihre Mitarbeiterschaft hingegen lehnten eine Bezeichnung ihres Tuns als „charity work“ strikt ab und verstanden sich spätestens seit 1918 als „social worker“ (vgl. TUGGENER 1971) sowie ihre Tätigkeit später als „case work“. ADDAMS, die durchaus auch für „höhere Formen des Gemeinschaftslebens“ (ADDAMS 1910, S. 89) eintrat, verstand die von ihr geleitete Settlement-Gründung „Hull House“ schon 1893 als „experimentellen Versuch, Hilfe bei den Problemen zu leisten, die die modernen Lebensumstände in einer modernen Großstadt verursachen ... ein Versuch, gleichzeitig das Übermaß eines Teils der Gesellschaft und das Elend des ihm entgegengesetzten Teils zu beheben ...“ (ADDAMS 1970, S. 22). Somit stand die sozialpädagogische und sozialarbeiterische Theorienentwicklung von Anfang an vor theoretischen Klärungsaufgaben bezüglich des a) von ihr legitim beanspruchten Tätigkeitsfeldes, b) der von ihr für relevant gehaltenen Themen und Probleme, c) ihrer normativen Voraussetzungen und Ziele sowie d) der ihr eigentümlichen Verfahren und Techniken.

So ging es in Deutschland von Anfang an um die Abgrenzung und verallgemeinernde Überbietung der vermeintlich zu eng geschnittenen schulischen Pädagogik bzw. um die präzise Festlegung eines eingegrenzten Arbeitsfeldes: Die Sozialpädagogik bezeichnet einen „Ausschnitt: alles, was Erziehung, aber nicht Schule und Familie ist. Sozialpädagogik bezeichnet hier den Inbegriff der gesellschaftlichen und staatlichen Erziehungsfürsorge, sofern sie außerhalb der Schule liegt.“ (BÄUMER 1929, S. 3) An der Bestimmung des Arbeitsfeldes entscheidet sich zugleich die Frage, ob die Sozialpädagogik lediglich einen Fall eines allgemeineren pädagogischen Verhältnisses darstellt oder – wie NATORP meinte – selbst diese allgemeinste Form pädagogischer Beziehungen beschreibt. Die an und für sich unerhebliche und zwingend gar nicht lösbare terminologische Frage wird sich jedoch halten und sich endlich als wissenschaftlich camouflierte Form eines Kampfes um akademische Reputation erweisen.

Ob als Themen und Probleme pädagogischen Handelns der Zerfall der staatlichen Gemeinschaft als Ganzer, die Notlage eines konkreten Stadteils mit

seinen Unterprivilegierten, das einzelne Individuum in seinen existentiellen Nöten, die Arbeiterklasse und ihre Emanzipationsinteressen, die „Jugend“ oder gar das „Volk“ in seinem Aufbruchwillen bestimmt werden, gibt Auskunft über den jeweiligen politisch-moralischen Standpunkt der einzelnen Theoretikerinnen. Der gewählte Bezugspunkt offenbart das weltanschauliche Selbstverständnis ebenso wie die jeweils implizierten gesellschafts- und berufspolitischen Interessen.

Diesem stets vorhandenen verschwiegene Normativismus korrespondiert in der Regel ein erklärter Normativismus. So sah NATORP (1998, S. 96) die „Gemeinschaft als ewige Aufgabe“, BÄUMER hingegen den Willen, die „Mittel weit-schichtiger vorauswirkender Organisation dafür einzusetzen, daß das Leben der Jugend bildend sei“; hierauf suchte er die „wahrhaftig nicht so hoffnungslose Aufgabe, den neuen positiven Sinn der Sozialpädagogik“ zu gründen (BÄUMER 1929, S. 15). C.W. MÜLLER (1998, S. 364) hielt 1970 dafür, „daß Sozialarbeiter ... beim Intervenieren in gesellschaftswüchsig ablaufende Prozesse der Organisation des Proletariats minimal nicht im Wege stehen, sondern sie maximal vorantreiben können und müssen“ (1998, S. 364). Demgegenüber will H. THIERSCH (1998, S. 447) den Sinn einer am Alltagshandeln ausgerichteten Pädagogik darin sehen, „die in der Zweideutigkeit des Alltags angelegten restaurativen und progressiven Momente zu unterscheiden ...“.

Themenbezogener verschwiegener sowie freihändig erklärter Normativismus lassen sozialpädagogische Entwürfe zu einem Einfallstor weltanschaulichen Engagements stets dann werden, wenn die theoretische Explikation nicht von der vorfindlichen gesellschaftlichen Praxis sozialarbeiterischen Handelns, also vom Funktionieren der einschlägig ausgerichteten Institutionen bzw. den Praxen der in ihnen Tätigen ausgeht, sondern von gesamtgesellschaftlichen Zielvorstellungen bzw. frei gewählten Parteilichkeiten von Sozialpädagogen und Sozialarbeitern.

Stellt die demgegenüber präzisere, nicht ausschließlich auf die die institutionellen Rahmenbedingungen abhebende Untersuchung dessen, was Sozialarbeiter und Sozialpädagogen tatsächlich tun, wie sie ausgebildet werden und ihren Alltag vollziehen, wie sie ihren Klienten begegnen und diese Klienten auf sie reagieren, eine weniger ideologiefähige Perspektive dar? Sozialpädagogische Theoriebildung erscheint – wie alle pädagogische Theoriebildung – als die Theorie einer Praxis, als nachträgliche Artikulation eines keineswegs immer von pädagogischen Motiven geleiteten gesellschaftlichen Prozesses. Womöglich hilft ein genauerer Blick auf die Entstehungskontexte der modernen Sozialarbeit, ihre Eigentümlichkeiten jenseits aller Interessen zum Engagement besser zu verstehen, vielleicht kann ein Blick auf das der Sozialarbeit selbst innewohnende Engagement und Interesse äußerlichen Zuweisungen entgehen, um so ihre Strukturlogik besser zu verstehen.

### 3. Soziale Mütterlichkeit

Die moderne Sozialarbeit und Sozialpädagogik entstand nicht nur in Deutschland im wesentlichen als Frauenberuf (vgl. SACHSSE 1986; MAURER 1997). In den Ende des 19. Jahrhunderts entstehenden ersten Ausbildungsstätten für so-

ziale Arbeit traten in Deutschland Gründerinnen hervor, die einerseits in der Tradition der 1848 entstehenden Gleichberechtigungsbewegung standen und andererseits als (oftmals getaufte) jüdische Frauen zugleich einen doppelten persönlichen Emanzipationsprozeß durchliefen: als Frauen, die eine berufliche Tätigkeit zur Sicherung ihrer Selbständigkeit und ihres Selbstrespekts benötigten, sowie als Jüdinnen, die als Angehörige einer noch vor kurzem ausgegrenzten und nicht gleichberechtigten Minderheit nach staatsbürgerlicher Anerkennung strebten (vgl. KAPLAN 1981).

Der Fall A. SALOMONS, die – 1872 als Kind einer Kaufmannsfamilie geboren – bereits 1899 einen ersten Jahreskursus „Zur Ausbildung für soziale Arbeit“ leitete, nach einer volkswirtschaftlichen Promotion 1908 die Leitung der ersten überkonfessionellen sozialen Frauenschule übernahm und 1920 ihre Positionen im Bund deutscher Frauen wegen antisemitischer Intrigen niederlegte, die 1925 die „Deutsche Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit“ in Berlin gründete und – seit 1933 rassistisch verfolgt – 1937 in die USA emigrierte und 1948 im Exil starb, ist hierfür nicht nur symptomatisch, sondern typisch.

J. ADDAMS – sie wurde 1860 in der Nähe von Chicago als Tochter eines mittellosen, politisch und sozial engagierten Müllergesellen geboren und mußte auf Druck ihres Vaters auf das Studium an einem angesehenen College verzichten – nahm 1881 ein Medizinstudium auf, das sie mit Erfolg absolvierte. In bewußter Ablehnung der Ehe und nach einigen Europaaufenthalten studierte ADDAMS seit 1888 die philanthropischen Einrichtungen Londons, um ein Jahr später mit Hilfe verschiedener Religionsgemeinschaften in Chicago das Settlement „Hull House“ zu gründen. Als christliche Sozialistin, als Gesprächspartnerin pragmatistischer Philosophen sowie interessiert an der in Chicago entstehenden Soziologie setzte sie sich für die Besserstellung der Arbeiterschaft, für progressive Schulpolitik, Gleichberechtigung der Immigranten und Pazifismus ein. Als internationale Frauenrechtlerin und Pazifistin erhielt sie 1934 den Friedensnobelpreis und starb, nachdem sie die ersten Anfänge von F.D. ROOSEVELTS New Deal unterstützt hatte, im Jahr 1935 (vgl. EBERHART 1990).

Bei allen sonstigen Differenzen fällt bei beiden Protagonistinnen die Gemeinsamkeit einer persönlichen Emanzipationsgeschichte, verbunden mit dem hier gelungenen, dort mißlungenen sozialen Aufstieg, einer Absage an die traditionelle Lebensform der Ehe sowie die Überzeugung von der gesellschaftsverändernden Kraft allgemeiner Bildung und zumal fachlicher Bildung auf. A. SALOMON trat zudem für ein Ethos ein, das aller Verbeamtung und Versachlichung zum Trotz wesentlich von „Barmherzigkeit“ und nicht von „Gerechtigkeit“ getragen sein sollte (ZELLER 1987, S. 52), während J. ADDAMS als berufliche Qualifikation von Sozialarbeitern vor allem deren biographische Sensibilität anmahnte: „... die Weisheit, um mit den Schwierigkeiten eines Menschen umgehen zu können, kann nur durch Kenntnis seines Lebens und seiner Gewohnheiten als Gesamtheit gewonnen werden ... eine isolierte Episode verarzten zu wollen, öffnet Fehlern mit Sicherheit Tür und Tor“ (EBERHART 1988, S. 186).

Während die von SALOMON geforderte „Barmherzigkeit“ wie ein nicht durchschauter Überrest der traditionell ständischen bzw. privaten Mildtätigkeit wirkt, scheint ADDAMS' biographische Orientierung trotz ihrer Skepsis gegenüber einer unpolitischen Verfachlichung modernen Lebensverhältnisse mit ih-

ren individualisierenden Zügen angemessen. „Barmherzigkeit“ und „biographisches Interesse“ – drückt sich in diesen Prinzipien das aus, was wohl nicht zufällig am Anfang der modernen Sozialarbeit stand und deren „Verlegenheit angesichts der kapitalistischen Moderne“ (SCHRÖER 1999, S. 205) augenfällig artikuliert? Nämlich die Einsicht, daß Sozialarbeit und Sozialpädagogik ihren Zielen auch in einer beruflichen Differenzierung und Spezialisierung nur dann genügen können, wenn sie ein letztlich nicht modernisierbares Berufstehos kultivieren, nämlich: „Soziale Mütterlichkeit“? SALOMON war davon überzeugt, daß „wir als Frauen andere Wesensart haben und der Gemeinschaft deshalb andere Eigenschaften zur Verfügung stellen können als der Mann, daß wir den sozialen Beruf ... keineswegs als für Mann und Frau gleichbestimmt, nach gleichen Normen ... verlaufend sehen wollen ... der starre, mehr organisatorische Teil wird in erster Linie Sache des Mannes sein, die pflegerische und fürsorgende Arbeit im großen und ganzen Sache der Frau ...“ (ZELLER 1987, S. 86).

Stellt die Behauptung, daß die moderne Sozialarbeit in ihrer Struktur ohne die systematische Entfaltung spezifisch weiblicher Lebenserfahrung nicht denkbar ist, ein biologistisches Ideologem dar, das seinen Urheberinnen unbekannt bleiben mußte (vgl. ZELLER 1987), oder handelt es sich dabei um eine wesentliche Einsicht in bisher von patriarchalen Strukturen verdrängte Kulturleistungen von Frauen? Hat sich also in der Sozialarbeit ein spezifisch weibliches Ethos, eine weibliche Moral der Fürsorge, eine „ethics of care“ niedergeschlagen, wie sie N. NODDINGS im Anschluß an C. GILLIGAN formuliert hat (vgl. PAUER-STUDER 1995, S. 38f.)? Ist es denkbar, daß die sozial und biographisch sensitive, weniger von Prinzipien denn an der konkreten Verbesserung von Lebensumständen interessierte pragmatistische Philosophie mitsamt der interaktionistischen Soziologie substantiell von den Erfahrungen sozial aktiver Frauen wie ADDAMS zehren (vgl. HADDOCK SEIGFRIED 1996)? Der in der deutschen Debatte analog zur „sozialen Mütterlichkeit“ u.a. von H. NOHL geforderten „Ritterlichkeit“ haftet jedenfalls etwas unleugbar Reaktives an (ZELLER 1994, S. 93).

Die seit Jahren geführte Debatte um C. GILLIGANS Konstrukt einer weiblichen, kontextbezogenen Moral (vgl. HORSTER 1998) hat ergeben, daß jede differentialpsychologische Verabsolutierung männlicher und weiblicher Moralstile zwar falsch ist, zumal dann, wenn sie nicht sozialisationstheoretisch, sondern genetisch gefaßt werden. Damit ist aber die Frage nach der gesellschaftlichen, durch biologisch-leibliche Vorgegebenheiten angeregte Konstruktion männlicher und weiblicher Lebenszusammenhänge keineswegs verschwunden. Auch und gerade dann, wenn man sich dieser Frage soziologisch nähert (vgl. SIMMEL 1996; DUX 1994, 1997), läßt sich eine „Soziologie der Geschlechterverhältnisse“ sinnvollerweise nicht ohne Bezug auf die menschliche Ontogenese entwerfen, die in aller Regel durch die Dyade der (natürlichen) Mutter und des von ihr geborenen Kindes geprägt ist. In diesem Kontext gilt in der Regel, daß – mindestens in der Moderne – das Interesse am Lebenslauf eines Kindes sowie die in den frühen Phasen der Sozialisation noch nicht nach Kognition und Affekten unterschiedenen Haltungen und Handlungsweisen bei Frauen stärker habitualisiert werden als bei Männern. Aber auch unabhängig davon, ob „Weiblichkeit“ oder „Mütterlichkeit“ kontingente, rein kulturelle Eigenschaften sind oder nicht, bleibt doch der Umstand, daß de facto – und

bisher – fürsorgliche, pflegliche und verstehende Haltungen Frauen sowohl eher zugeschrieben als auch von Frauen eher gelebt werden.

Die Deutung moderner Sozialarbeit in der Semantik der Mütterlichkeit verweist auf ein systematisches Problem, nämlich darauf, ob und in welchem Ausmaß Tätigkeiten, die je nach Theorie als „lebensweltbezogen“, „alltäglich“, „gebrauchswertorientiert“ oder „fürsorglich“ bezeichnet werden, einer Handlungslogik folgen, die zu den in beruflichen Tätigkeiten zu vollbringenden Anforderungen in einem diametral entgegengesetzten Verhältnis stehen. Die Einbettung dieser Tätigkeiten in die Semantik geschlechtlicher Differenzierung gibt sowohl eine – durchaus bestreitbare – Erklärung als auch eine normative Deutung.

Soziale Arbeit konstituiert sich aus zwei Quellen: aus den staatsorientierten, kollektiven Disziplinierungsprozessen der frühen Neuzeit und des Absolutismus, kurz in dem, was sich als „Policey“ bezeichnen läßt, sowie der vormodernen Praxis einer theologisch und lebensweltlich geforderten „Barmherzigkeit“, die den Übergang in die Moderne offenbar nur durch Berufung auf sozialisatorische Interaktionsformen, wie sie in der Familie unabdingbar sind, legitimieren konnte. Diffuse, leibgebundene Solidarität in Verbindung mit antizipierenden Deutungsprozessen und rhythmisch gelebter Zeit amalgamieren sich im Schmelztiegel von Herrschaftsformen, die auf sachlicher Erledigung, unpersönlicher Sanktion, gesetzlich geregelter Unterstützung und genormten Zeitmaßen beruhen. In Konfrontation mit jenen, die nach den tatsächlich durchgesetzten Maßstäben bürgerlicher Normalität als abweichend, krank oder delinquent gelten, muß sich die Haltbarkeit dieses Amalgams je und je erweisen. Damit ist die Frage nach sozialer Arbeit als sozialer Kontrolle und Instanz gesellschaftlicher Reaktion auf abweichendes Verhalten gestellt.

#### 4. Soziale Probleme und Randgruppen

Die Soziologie sozialer Arbeit hat sich lange des „challenge-response“-Modells bedient. Demnach fungieren die Institutionen sozialer Arbeit in ihren polizeilichen und unterstützenden Formen der Behebung von Notlagen, die in einer Form von Armut, d.h. der Defizite sowohl in materiellen Gütern als auch persönlicher Kompetenzen und Qualifikationen, bestehen. Diese Analyse geht von einer klaren und eindeutig ziehbaren Differenz von normalen und abnormen Verhaltensweisen aus. Zudem unterstellt dieses Bild die analytische Unabhängigkeit von vorliegender Auffälligkeit und gesellschaftlicher Reaktion. Diese Sichtweise impliziert die objektive Feststellbarkeit dessen, was als jeweils abweichend gilt, sowie die Annahme, daß im Grundsatz Gesellschaften denkbar sind, in denen abnorme Verhaltensweisen eines Tages schon deshalb nicht mehr auftreten werden, weil die identifizierbaren Ursachen abweichenden Verhaltens durch politische, pädagogische oder therapeutische Maßnahmen im Grundsatz beseitigt werden können. Die angestrebte kausale Erklärung abweichenden Verhaltens unterstellt zudem – bei vorliegender Feststellung der Devianz auslösenden Faktoren – die Prognostizierbarkeit der Auftretenswahrscheinlichkeit abweichenden Verhaltens in gegebenen Milieus. Faktoren, die das Auftreten des für soziale Probleme typischerweise auftretenden

abweichenden Verhaltens wie Nichtseßhaftigkeit, Obdachlosigkeit, Alkohol- oder Drogenabhängigkeit sowie strafrechtlich relevante Delinquenz wahrscheinlicher machen, lassen sich dann monokausal oder multifaktoriell durch Wohnlagen, familiäre Situationen, Bildungsdefizite, frühkindliche Schädigungen aller Art, genetische Faktoren sowie materielle und finanzielle Defizite erklären und vorhersagen.

Diesem „normativen“ Paradigma der Analyse abweichenden Verhaltens widerspricht seit den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts eine Forschungstradition, die mit E. DURKHEIM von der Annahme ausging, daß Gesellschaften selbst normativ strukturierte Gebilde sind, und mithin alle gesellschaftlichen Tatsachen ihrerseits auf normativen Bewertungen, die nur begrenzt objektivierbar sind, beruhen. Diese normativen Bewertungen strukturieren bereits individuelle, durch intersubjektive Lernprozesse vermittelte Wahrnehmungen, das Erfassen von Handlungen und Verhaltensweisen in Form unabdingbarer, stets werdender, aber der Revision offenstehender Stereotypen (vgl. GERKE 1975). Die vom normativen Paradigma vorausgesetzte Trennung von „wertfreien“ Beobachtungen sozialer Tatsachen hier und der auf sie folgenden Bewertungen dort wäre damit von Anfang an aufgehoben. Soziale Tatsachen sind gewertete Tatsachen und die in Stereotypisierungen vorgenommenen Beschreibungen tragen nicht den Charakter physikalischer Beschreibungen, sondern eben sozialer Zuschreibungen. Die Differenz von deskriptiven und askriptiven Merkmalen impliziert nicht nur, daß alle sozial realisierten Merkmale nur sinnvoll in bezug auf einen Beobachter und seine „Instrumente“ verstanden werden können, sondern darüber hinaus, daß sich askriptive und deskriptive Beobachtungen darin unterscheiden, daß für erstere eindeutige Kriterien zur Verfügung stehen, derweil letztere, auch im Falle ästhetischer Diskurse, keiner abschließenden kriterialen Überprüfung standhalten. Ob diese Unterscheidung, zunächst an der Differenz von natur- und sozialwissenschaftlichen Beobachtungen getroffen, tatsächlich durchzuhalten ist, läßt sich mit gutem Grund bezweifeln. Die wissenschaftstheoretischen Debatten, die seit langem auf die Unablösbarkeit und wechselseitige Verflochtenheit von Theorie- und Beobachtungssprachen und auf das Vorliegen theoretischer Elemente in jeder Beobachtungssprache hingewiesen haben, unterstützen diesen Befund. Er hat für jede Theorie abweichenden Verhaltens weitreichende Konsequenzen. Wenn in jede Beobachtung abweichenden Verhaltens ein theoretisches Element wertender Art eingelassen ist, so bewegen wir uns bei der Feststellung abweichenden Verhaltens – auf naturwissenschaftlicher sowie auf juristischer oder sozialwissenschaftlicher Ebene – auf einem Feld, in dem Beschreibungen Ausdruck einer Herrschaftspraxis sind. Auf diesen Umstand wollte M. FOUCAULT (1976) mit seiner Kritik der Humanwissenschaften hinweisen, auch wenn seine sozialhistorischen Studien heute nicht mehr dem letzten Stand der Forschung genügen.

Das interpretative Paradigma der Erklärung abweichenden Verhaltens hat sich demgegenüber von der eindeutigen, kriterial geleiteten Unterscheidbarkeit abweichenden und normalen Verhaltens verabschiedet und sieht menschliche Verhaltensweisen in unterschiedlichen Dimensionen auf einer Skala zwischen Extrempolen angesiedelt. Damit gilt jede(r) nur noch mehr oder minder normal. Vor allem läßt sich abweichendes bzw. normales Verhalten nicht mehr unabhängig von Herrschaftsapparaten aller Art verstehen. Die Feststellung ab-



weichenden Verhaltens ist demnach immer das Ergebnis interessierter, mehr oder minder gewaltförmiger Zuschreibungen durch unterschiedliche „Instanzen sozialer Kontrolle“. Unter diesen Bedingungen wird eine nichtreaktive Beobachtung und Prognose unmöglich. In gewisser Weise sehen Vertreter des interpretativen Paradigmas alle Versuche, abweichendes Verhalten zu prognostizieren, als eine Form der „self fulfilling prophecy“ an. Ob der von E. LEMERT in die Debatte gebrachte Vorschlag, zwischen „primärer“ und „sekundärer“ Devianz zu unterscheiden (vgl. LEMERT 1975), diese Problematik löst, bleibt strittig (vgl. LAMNEK 1979, S. 219f.; LAMNEK 1994). Gewiß läßt sich feststellen, daß jemand in einem Stadtteil mit hoher Armut aufwächst („primäre Devianz“) – fraglich ist nur, ob seine Überprüfung durch Polizei und Sozialarbeit und seine eventuelle Kategorisierung als etwa „gefährdet“ („sekundäre Devianz“) nicht sehr wesentlich von der zuvor vorgenommenen Einstufung nach Kriterien „primärer Devianz“ abhängt.

Allerdings verlaufen die entsprechenden Zuschreibungsprozesse niemals einseitig, sondern sind in der Regel das Ergebnis machtwortverzerrter Aushandlungsprozesse. Rollenerwartungen und Rollenhandeln, Stereotypisierung und Verhaltensperformanz, Zuschreibung und Rollenübernahme hängen situativ und biographisch von unterschiedlich verteilten Ressourcen auf Seiten der zuschreibenden Instanzen ab, zu denen im Extremfall Mitglieder der eigenen Familie gehören können. Ob und in welchem Ausmaß eine Rolle als Abweichler übernommen wird, hängt endlich von den unterschiedlichen Phasen einer devianten Karriere ab, die in aufeinanderfolgenden, in ihrem Handlungsspielraum immer restringierteren Situationen, durch machtwortgestützte Etikettierungen sowie Versuche, ihnen entweder zu entgehen oder ihnen zu entsprechen, geprägt wird. Vor allem E. GOFFMAN hat durch eine Reihe empirischer Studien – zumal in psychiatrischen Anstalten (vgl. GOFFMAN 1972) – auf die Prozeßhaftigkeit dieser Etikettierungsvorgänge hingewiesen und gezeigt, daß die auf sie reagierenden Individuen keineswegs als „Reaktionsdeppen“ (T. v. TROTHA) zu betrachten sind, sondern als Personen, die ihrer Aussonderung mit der antizipativen Rollenübernahme als „Abweichler“ entgegentreten. Prozesse der Übernahme und Zuschreibung eines „Stigma“ (GOFFMAN 1967) sind demnach mindestens so sehr dem etikettierten Individuum wie der etikettierenden Instanz zuzurechnen. Die entsprechenden Konstrukte, die in medizinischen, juristischen und sozialwissenschaftlichen Terminologien gefaßten Etikettierungen, in aller Regel mit schwerwiegenden Folgen für das alltägliche Leben der Individuen verbunden, können aber nicht „nur“ als Konstrukte gelten. Nach Maßgabe des „Thomastheorems“ sind die Folgen einer Situation real, wenn Menschen bereits die jeweilige Situation als real definieren (THOMAS 1965, S. 65). Die Annahme der Gültigkeit einer Zuschreibung läßt diese Zuschreibung dann eben nicht „nur“ als eine Zuschreibung erscheinen, sondern als vollgültigen, wenngleich revidierbaren Teil der Realität.

Es war das keineswegs notwendige, kulturelrelativistische Selbstmißverständnis des „labeling approach“, der sich all jener, die mit Instanzen sozialer Kontrolle in Kontakt kamen, annahm und ihn zu einer Partisanenwissenschaft machte, die vermeintlich alle Maßstäbe bezüglich der Moralität oder Immoralität von Handlungen preisgab. Dieses Mißverständnis beruhte auf einem unaufgeklärt ontologischen Glauben an eine letzte Realität, die jenseits oder vor al-

ler Etikettierung liegen sollte. Aber gerade wenn es mit der erkenntniskritischen Einsicht, daß alle soziale Realität Konstruktcharakter trägt, ernst ist, kann es nur noch um die Frage gehen, welche Konstrukte konsistenter als andere fungieren, aber nicht mehr um die entlarvende Feststellung, daß es sich „lediglich“ um Konstrukte handelt. Aus dem interpretativen Paradigma auf einen Wertrelativismus bei der Beurteilung von Verhaltensweisen zu schließen, ist somit unsinnig. Damit fällt aber auch die zunächst fruchtbare Unterscheidung von normativem und interpretativem Paradigma: Einerseits enthalten wissenschaftlich ermittelte Faktoren abweichenden Verhaltens stets Werturteile, während sich andererseits die Aktivität von Instanzen sozialer Kontrolle als ein Faktor unter mehreren anderen beobachten und in seinen Konsequenzen gewichten läßt.

„Randgruppen“ als Adressaten sozialer Arbeit entstehen nach demselben Schema. Der macht- und etikettierungstheoretische Blick auf Devianz und Hilfsbedürftigkeit verschiebt die letztlich dem Alltagsverstand entstammende „challenge-response“-Perspektive auf die Institutionen von Polizei und caritas und lenkt den Blick auf die vielfältigen expliziten und latenten Interessen, die der Implementation von Hilfs- und Kontrollstrategien vorhergehen. In dem Ausmaß, in dem der „challenge-response“-Ansatz seine Kraft als Konstrukt einer sozialwissenschaftlichen Erklärung verliert, gewinnt er an normativer Kraft zur Beurteilung der Leistungen einschlägiger Institutionen. „Soziale Probleme“ haben eine „Naturgeschichte“ (vgl. SPECTOR/KITSUSE 1983) und einen erheblichen politischen Gehalt (vgl. HARTJEN 1983). Für sie gilt in ähnlicher Weise, was schon für individuelle Stigmatisierungen galt: Sie entstehen in einem komplexen, machtvverzerrten Interaktionsgeschehen, in dem die Akteure diesmal allerdings nicht Individuen, sondern institutionelle Größen wie Öffentlichkeiten, Fachverbände, Medien und politische Entscheidungsträger sind. Diese Interaktion verläuft stufenweise:

Auf der ersten Stufe versuchen eine oder mehrere Gruppen, die Existenz von Problem- oder Notlagen zu behaupten und sie als anstößig auszuzeichnen sowie eine öffentliche Kontroverse beziehungsweise einen politischen Fall aus ihnen zu machen – die Phase der Skandalisierung. Auf der zweiten Stufe erkennen offizielle Instanzen meist staatlicher Art die behaupteten Mißstände und etablieren gegebenenfalls neue, der Behebung des Problems angeblich dienliche Einrichtungen – die Phase der Institutionalisierung. Schließlich werden auf der dritten Stufe die ursprünglichen Forderungen und Ansprüche durch neue Gruppen aufgenommen, „die gegenüber den praktizierten Maßnahmen zur Situationsänderung, der bürokratischen Beschwerdebearbeitung, dem Versagen bei der Herstellung von Vertrauen in die Maßnahmen und dem Mangel an Verständnis ihre Unzufriedenheit bekunden“ (SPECTOR/KITSUSE 1983, S. 33). Endlich können auf der vierten Stufe behördliche oder institutionelle Reaktionen durch protestierende Gruppen zurückgewiesen werden sowie zur Entwicklung von Gegenaktivitäten bzw. zur Reform der gegebenen oder der Schaffung neuer Institutionen führen. Am Beispiel einer Reihe sozialer Probleme, etwa der Alkohol- oder der Drogenabhängigkeit, des Kindesmißbrauchs oder der Kindesmißhandlung, läßt sich zeigen, daß die Genese des als solchen anerkannten sozialen Problems oftmals in einem erheblichen Mißverhältnis zu seiner „Lösung“ steht. Das klassische Beispiel jener gesellschaftlichen Auseinandersetzungen

zungen, die in den USA zur Prohibition von Alkohol führten und in einer Steigerung der Folgekriminalität resultierten, weist nicht nur auf die spezifische Gestalt des „Moralunternehmers“, sondern auch auf Praktiken symbolischer Politik hin, die sich der behaupteten Mißstände vor allem in der Hoffnung annehmen, dadurch an Zustimmung auf dem Wählermarkt zu gewinnen. Die Anlässe zur „Entdeckung“ von Mißständen können dabei beliebiger Art sein. So fällt etwa an der „Entdeckung“ der Kindesmißhandlung auf, daß sie zuerst in der Kinderröntgenologie bekannt wurde, einer medizinischen Subdisziplin. Aufgrund ihres apparativen Professionsverständnisses war diese tatsächlich näher an der unterstellten Problemlage als andere Gruppen, da sie bisher nicht erweisliche Knochenbrüche und Verletzungen von Kindern als existent nachweisen konnte. Vor allem aber eignete sich die Skandalisierung des Themas vorzüglich für die berufsständische Prestigepolitik einer neuen Subprofession, der bisher die disziplinäre Anerkennung vorenthalten blieb (vgl. PROHL 1983).

Die vor allem in der Wochenpresse und in den Medien geführten Auseinandersetzungen um die „Gewalt an Schulen“ oder die „Kinderkriminalität“, die einer seriösen wissenschaftlichen Überprüfung nicht standgehalten haben, sind hierfür ebenso Beispiele wie die von Konservativen aller Art immer wieder kurz vor Wahlen beschworenen subjektiven Sicherheitsprobleme von Teilen vor allem der älteren Wohnbevölkerung, die objektiv sehr viel weniger gefährdet ist als die Gruppe der jungen Männer.

Dem nicht immer triftigen Einsetzen neuer Institutionen oder der Implementation neuer Gesetze entspricht die Frage, was eigentlich mit Institutionen und Gesetzen geschehen soll, wenn die Probleme tatsächlich gelöst sein sollten. Im Rahmen des „challenge-response“-Modells müßte es zur Aufhebung oder Abschaffung der jeweiligen Institution, einer Drogen- oder Eheberatungsstelle, einer Polizeiwache oder Sozialstation kommen, was in der Praxis kaum geschieht. Vielmehr läßt sich dann ein Funktionswandel der eingesetzten Institutionen beobachten – ihre Zielbestimmung wird geändert, das beschäftigte Personal keineswegs nach Hause geschickt, sondern umgeschult oder weitergebildet sowie auf neue Problemlagen eingestellt. Soziale Probleme, so scheint es, gibt es immer. Diese praktische Erfahrung koinzidiert mit E. DURKHEIMS und anderer Anomietheoretiker Einsicht, daß die normative Konstitution der Gesellschaft jederzeit die rekursive Anwendung des „Codes“ von „normal“ und „anormal“ bzw. „abweichend“ erlaubt und es mithin nicht zu erwarten ist, daß jemals Gesellschaften ohne Abweichler entstehen werden. Da die Individuen schon allein aufgrund ihrer biologischen Vorgegebenheiten Individuen sind und sie als die sozialisierten, erzogenen und gebildeten Individuen, die sie sind, allgemeingültigen Regeln folgen müssen, ist mit unterschiedlich konformen Performanzen sozialen Handelns, d.h. mit je und je neu entstehenden Abweichungen zu rechnen.

Analog zur Kritik an einem Etikettierungsansatz aber, der in festgestellten abweichenden Handlungen von Personen lediglich Konstrukte sehen wollte, gilt auch für eine Theorie sozialer Probleme, daß die Unterscheidung von „objektiver Notlage“ hier sowie „anerkanntem sozialen Problem“ dort nicht zu dem Schluß verleiten darf, es gäbe die behaupteten Probleme überhaupt nicht. Weder sagen festgestellte Entstehungszusammenhänge etwas über Gewicht und Ausmaß einer Notlage aus, noch bedeutet der Umstand öffentlicher Aner-

kennung eines „Problems“, daß ein sachlich angemessener Handlungsbedarf besteht.

Was für den Aufbau und die Einrichtung von Institutionen sozialer Kontrolle gilt, gilt gleichermaßen für den Abbau und die Auflösung derartiger Einrichtungen. Diese Prozesse werden seit mehr als zwanzig Jahren als „Deinstitutionalisierung“ bezeichnet und waren vor allem im Bereich psychiatrischer oder medizinischer Einrichtungen erfolgreich, weniger im Bereich von Schule und Sozialarbeit. Die Deinstitutionalisierungsdiskussion zeigt besonders prägnant die beinahe unauflösliche Verknüpfung von genuinen Hilfe- oder Kontrollmotiven sowie von sekundären Motiven, die mit dem zu behebenden Problem der Sache nach nichts zu tun haben: Institutionen als meist aus öffentlichen Mitteln, aus Steuergeldern bezahlte Anbieter von Arbeitsplätzen, als Standortfaktor und Wählerstimmenreservoir erwirken über Interessenverbände einen gewissen Bestandsschutz, der ebenfalls zu dem ursprünglich zugrundeliegenden „challenge-response“-Modell in erheblichem Widerspruch steht.

### *5. Form und Funktionswandel: Marktwirtschaft und Expansion*

Die nach dem Ende des Kalten Krieges und im Rahmen der Diskussion über die Steuerquote beobachtbare Neugestaltung sozialpädagogisch-staatlicher Institutionen, die der Ausbildung eines „Wohlfahrtspluralismus“, eines „Welfare Mix“ (vgl. EVERS/OLK 1996) dienen sollen, haben zur Ausbildung marktwirtschaftlicher Perspektiven geführt. Sie sollen mit den Instrumenten von Ausgaben- und Aufgabenkritik durch eine nicht mehr an der Kameralistik, sondern an Kosten und Leistungen orientierte Rechnungslegung sowie durch den Versuch, das in sich komplexe und unübersichtliche Hilfe- und Kontrollgeschehen in übersichtliche Produktkataloge zu zerlegen, die seit jeher bestehende Soll-Ist-Spannung im Bereich sozialer Dienste einer rationalen Bewertung zugänglich machen. Die Darstellung (öffentlicher) Sozialarbeit als „Dienstleistung“, von Klienten als „Kunden“ sowie von Sozialarbeitern als autonomen Professionellen folgt diesem in sich keineswegs widerspruchslösen und interessefreien Programm, hinter dem sich vor allem finanzpolitische Absichten verbergen, denen normativ nur durch eine stärkere Ausrichtung an den sozialen Bürgerrechten der „Klienten“ oder „Kunden“ zu begegnen wäre (vgl. SCHAARSCHUCH 1999). Mit der Umwandlung sozialer Arbeit in von beliebigen Trägern angebotene, um ihre Nachfrager konkurrierende Dienstleistungsunternehmen wäre – so scheint es – ein später näher zu beleuchtendes Grundproblem sozialer Arbeit, ihr Doppelaspekt von Hilfe und Kontrolle, aufgehoben. Freilich übersehen entsprechende Überlegungen die gesetzlichen, mit der Struktur des Arbeitsmarktes intern zusammenhängenden Kontrollvorgaben, die nicht behebbar sind und daher auch im marktwirtschaftlichen Modell im besten Fall dazu führen könnten, daß entsprechende Unternehmer nicht nur als Wohlfahrts-, sondern auch als Repressionsproduzenten miteinander konkurrieren. Die zunehmende Inanspruchnahme privater Sicherheitsdienste auch durch öffentliche Träger sowie die ersten Fälle privat geführter Gefängnisse belegen dies.

Doch gerät das „challenge-response“-Modell sozialer Arbeit nicht nur durch den Blick auf die Entstehungskontexte sozialpädagogischer oder sozial-

arbeiterischer Institutionen in die Krise, sondern auch durch den unvoreingenommenen Blick darauf, was diese Institutionen bzw. die in ihnen Tätigen tatsächlich tun. Die Empirie sozialer Arbeit scheint die sozialstrukturell gewonnene Einsicht, daß es soziale Arbeit mit Problemen zu tun hat, die sie weder geschaffen hat, noch meistern kann (vgl. TH. OLK 1986), eindrucksvoll zu bestätigen. Die ethnomethodologische Erforschung des sozialarbeiterischen Alltags, die Reanalyse der von Sozialarbeitern geführten Akten sowie die Beobachtung der internen Interaktionen von Klientenkontakten ergeben stets dasselbe Bild.

Tatsächlich, so zeigt die ethnographische und phänomenologische Erforschung des sozialarbeiterischen Alltags, verbringen jedenfalls Sozialarbeiter ihren oft diffusen beruflichen Alltag keineswegs damit, gezielt bei den Klienten eindeutig diagnostizierte oder von diesen selbst dargestellte „Probleme“ schrittweise zu beheben, sondern in einer Fülle oft nebensächlicher Tätigkeiten wie dem Führen von Akten, dem Ordnen zeitlicher Abläufe und dem Erzeugen von Stimmungen. Sozialarbeiter selbst beklagten in den achtziger Jahren an der bürokratischen Struktur ihrer Institutionen Zieldiffusität, mangelnde interne Abstimmung, Realitätsferne und Rationalitätsdefizite. Sozialarbeiterische Tätigkeit, die eine bestimmte Form der Dienstleistungserbringung in Kooperation mit den Klienten darstellt, erzeugt demnach ein bestimmtes Produkt, eine Stimmung, nämlich: „Fürsorglichkeit“. Als allgemeinste Funktionsbestimmung sozialer Arbeit läßt sich dann die „Sicherstellung eines Gefühls gewährleisteter Fürsorglichkeit“ benennen: „Dieses Produkt wird auch von den offiziellen Klienten konsumiert; sie arbeiten sogar daran mit. Sie sind in einer eigenartigen Doppelrolle als Mitproduzierende und gleichzeitig als Konsumenten. In beiden Rollen sind sie gegenüber den Anbietern, also den Fürsorgeeinrichtungen und den dort Beschäftigten, sowie gegenüber den anderen Abnehmergruppen unterprivilegiert. Der Betrieb benötigt zwar ihre Mitarbeit, er arbeitet aber nicht notwendigerweise für sie oder primär in ihrem Interesse (vgl. WOLFF 1983, S. 71).

Angesichts dieser Analysen verwundert es nicht, daß die Debatte um Funktionsbestimmung und Struktur sozialer Arbeit sich zunächst um die Frage nach der Reform sozialer Dienste drehte, sie sich dann vor allem mit der vermeintlich steigenden Nachfrage nach sozialer Arbeit auch jenseits von Randgruppen im engeren Sinne befaßte, um sich schließlich vor allem mit ihrer Funktion als volkswirtschaftlicher Größe auseinanderzusetzen. Impulse der Deinstitutionalisierung, der Dezentralisierung und der Betroffenenenselbsthilfe (vgl. OLK/OTTO u. a. 1989) setzten bereits Überlegungen zu einer „alternativen Professionalität“ im Sinne einer neuartigen Vermittlung alltäglicher Laienkompetenz und wissenschaftlicher Professionalität voraus (vgl. OLK 1986; OLK/OTTO 1989). Beides schien der entmündigenden, ja kolonialisierenden Wirkung der Institutionen sozialer Kontrolle wegen methodisch sinnvoll und sozialpolitisch unerläßlich. Das „Empowerment“ der Klienten auf der einen Seite sowie die bewußte Alltäglichkeit beruflichen Handelns sollten so zu neuen Formen der nicht materiellen Wohlfahrtsproduktion führen.

Ob diesen neuen Formen auch eine gesteigerte Nachfrage nach sozialarbeiterischen Dienstleistungen über die vom alten BSHG und den entsprechenden Jugendgesetzen vorgeschriebenen oder nahegelegten Eingriffen hinaus ent-

spricht, ist seither strittig. Zumal die vom neuen KJHG angebotenen Dienstleistungen (vgl. MÜNDER 1998) – wie Beratungsformen aller Art – scheinen dies zu belegen. Freilich fällt auf, daß auch die schärfsten Befürworter der ExpansionsThese den Nachweis für eine gesamtgesellschaftlich gesteigerte Nachfrage von der Sache her nicht erbringen können. Entsprechende Vermutungen werden mit äußerster Vorsicht vorgetragen. So sei anzunehmen, daß die Transformation ehemals lebensweltgebundener, haushaltlicher Arbeit in öffentlich geregelte soziale Arbeit, die Binnendifferenzierung und Neuformatierung der vorhandenen Angebote sowie der Neubedarf angesichts bislang nicht vorhandener sozialer Aufgaben und Problemlagen zu einem weiteren Wachstum sozialer Arbeit führen könnten.

Eine für das Jahr 1996 anhand des statistischen Jahrbuchs erhobene Recherche zeigt dementsgegen für die tatsächliche Nachfrage jedoch ein ganz anderes Bild:

1996 lebten auf dem Territorium der Bundesrepublik Deutschland insgesamt 82 Millionen Menschen, davon etwa 12,3 Millionen Kinder unter 14 Jahren. In diesem Zeitraum gingen jeden Tag etwa 10 Millionen Kinder und Jugendliche zur Schule. Von den insgesamt etwa 5 Millionen Kindern bis zum Alter von 8 Jahren nahmen 1996 etwa 2,5 Millionen einen Kindergarten- oder Krippenplatz in Anspruch. In Tagesgruppen wurden 1996 etwa 5000 Kinder betreut, in einer anderen Familie zur Vollzeitpflege waren etwa 49000 Kinder untergebracht, davon freilich 12000 bei Verwandten oder Großeltern. In betreuten Wohnformen aller Art – einschließlich intensiver Einzelfallbetreuung – lebten 1996 71000 Kinder und Jugendliche. In der Summe unterlagen also 135000 Kinder und Jugendliche bis zum Alter von über 21 Jahren sozialpädagogischen Betreuungsverhältnissen, was bei einer Gesamtpopulation von 18522669 Kindern einem Anteil von 0,7% entspricht.

Aber auch die Summe erbrachter institutioneller oder einzelner Beratungen in der Jugendhilfe beeindruckt nicht sonderlich: Es handelt sich um knapp 240000 Fälle institutioneller Beratung und 16200 Fälle einzelner Betreuung. Sogar wenn man beide Betreuungsformen addiert, das Problem von Mehrfachnennungen außer acht läßt und zudem jene Maßnahmen mit hineinrechnet, die Personen im Alter von 21 und 27 angedeihen – immerhin mehr als 12000 –, ist der Anteil wiederum nicht beeindruckend: Von den genannten 18,5 Millionen Kindern und Jugendlichen werden gerade einmal 1,4% durch Maßnahmen der Jugendhilfe in unterschiedlicher Intensität betreut. An Maßnahmen der Jugendarbeit, für die das engere Betreuungskriterium gewiß nicht zutrifft, nahmen 1996 935000 Jugendliche teil.

In Alten- und Behinderteneinrichtungen – um nicht nur im Jugendbereich zu verbleiben – gab es 1996 etwa 793000 Plätze, während in Gefängnissen etwa 50000 Personen eingesperrt waren. Es ist kategorial und systematisch nicht unproblematisch, all dies zu addieren, schon alleine möglicher Doppelnennungen wegen, gleichwohl:

Addiert man Kinder und Jugendliche in Pflegeverhältnissen, in betreuten Wohnformen und allen Maßnahmen der Jugendhilfe zuzüglich aller Plätze in Alten- und Behinderteneinrichtungen, erweitert um 50000 Strafgefangene, so kommt man auf eine Summe von 1,275 Millionen Menschen, die im engeren oder weiteren Sinne als sozialpädagogisch betreut gelten können. Aber sogar

dann, wenn man noch die 2,5 Millionen Kinder, die Krippen oder Kindergärten besuchen, dazu rechnet, was einem sozialpädagogischen Betreuungsbegriff aus sinnkritischen Gründen zuwiderlaufen würde, erhöht sich der prozentuelle Anteil sozialpädagogisch betreuter Personen auf lediglich 4,5%. Im sozialpädagogischen Bereich läßt sich also von einer „betreuten“ Gesellschaft in keiner sinnvollen Weise sprechen.

Wendet man den Blick freilich auf das Gesundheits- bzw. Krankheitswesen sowie auf den Bereich öffentlicher Unterrichtung, wird eine ganz andere Nachfrage deutlich: Im Jahr 1997 wurden sage und schreibe 15,5 Millionen vollstationäre Krankenhausaufenthalte bei einer durchschnittlichen Verweildauer von 11 Tagen und einem gegenüber 1996 um 2,2% gesunkenen Bettenangebot gezählt. Dabei sind Mehrfachnennungen im Falle von Multimorbidität nicht erhoben worden – konservative Schätzungen gehen davon aus, daß es sich um etwa 4 Millionen Patienten handelt, wobei dann die durchschnittliche Betreuungszeit die erwähnten elf Tage erheblich übersteigen würden.

Ähnlich hohe Zahlen finden wir im instruierenden Bereich: 1997/98 gingen insgesamt mehr als 10 Millionen Kinder und Jugendliche zur Schule, 2,5 Millionen junger Leute wurden an beruflichen Schulen ausgebildet, etwa 1,8 Millionen junger Leute studierten an einer Hochschule. Demgegenüber nimmt sich die berufliche Weiterbildung von Erwerbspersonen unbedeutend aus: Etwas mehr als 7000 Personen nahmen 1996 derartige Angebote in Anspruch – während der Volkshochschulbereich boomt: Im Berichtszeitraum wurden 6,4 Millionen Kursveranstaltungen und 2,6 Millionen Einzelveranstaltungen belegt.

Damit ergibt sich als Fazit: Sofern man einen engeren, sozialpädagogischen Betreuungsbegriff zugrunde legt, findet diese extrem selten statt; das Feld, in dem „Betreuung“ in der Tat massenhaft vorkommt, ist das in der sozialpädagogischen Debatte bisher völlig übersehene Gesundheitswesen. Bezieht man sich allerdings nicht auf Betreuungs-, sondern auf sozialpädagogisch-bildende bzw. -instruierende Verhältnisse, so ist nicht zu übersehen, daß die Adressaten pädagogischen Handelns zu mehr als 90% Personen sind, die freiwillig oder unfreiwillig Bildungsveranstaltungen besuchen. Dieses Bild spiegelt sich auf der Seite derer, die betreuende oder instruierende Leistungen erbringen, exakt wider. Die von TH. RAUSCHENBACH auf der Basis von Zeitreihen der letzten 25 Jahre vorgebrachte Vermutung, daß mindestens im Wohlfahrtsbereich eine erhebliche Nachfrage nach professionellen Erbringern kurativer, personenbezogener Dienstleistungen bestehe (vgl. RAUSCHENBACH 1999, S. 48), wirft angesichts der von ihm verwendeten Erhebungsmethode, nämlich der Erfassung von Steigerungsraten der Beschäftigten im Wohlfahrtswesen, eine Reihe von Fragen auf:

- Wie ist es um die Wachstumsquoten des Personals, nicht der Einrichtungen insgesamt bestellt, wenn man in den Vergleichszeitraum längerer Zeitreihen die einschlägig Beschäftigten in der ehemaligen DDR vor 1989 mit hineinrechnet?
- Wie viele Personen in Einrichtungen der freien Wohlfahrtspflege oder der Kommunen sind tatsächlich mit sozialpädagogischen, kurativen, beratenden und therapeutischen Tätigkeiten befaßt? Sind Köche, Sekretärinnen und Verwaltungsangestellte bei den Aufstellungen berücksichtigt oder nicht?
- Läßt sich die Entwicklung innerhalb der Wohlfahrtsverbände tatsächlich

auf die Gesamtentwicklung personenbezogener Dienstleistungen – auch die vom Staat in seiner chronischen Geldnot vorgehaltenen – hochrechnen?

Das statistische Jahrbuch jedenfalls zeichnet hier ein anderes Bild: 1997 waren insgesamt 38805000 Menschen erwerbstätig, von denen 6 778 000 mit dem Erbringen von Dienstleistungen außerhalb von Handel und Gastgewerbe, Kredit- und Versicherungswesen sowie der öffentlichen Verwaltung tätig waren. Auf Berufsgruppen bezogen, gingen – gemäß dem Mikrozensus – 1039000 Menschen sozialen Berufen nach, davon 202000 Sozialarbeiterinnen und 417000 Erzieherinnen. Dagegen gab es im Berichtszeitraum 1,2 Millionen Lehrer sowie – einschließlich der Ärzteschaft – etwa 2 Millionen Beschäftigte im Gesundheitsbereich. Subtrahiert man aus den oben erwähnten Gründen die Stellen der Erzieherinnen, so ergibt sich eine Größenordnung von etwa 620000 Beschäftigten im sozialen Bereich – das sind rund 1,5% aller Beschäftigten. 1996 studierten 3,1% aller Studierenden an deutschen Hochschulen Erziehungswissenschaften, 1,5% im Sozialwesen – im Vergleich zu 6,23%, die sich für Jura, 4,5%, die sich für Medizin, und 4,3%, die sich für Wirtschaftswissenschaften interessierten. Wie bei den Betreuten, so bei den Betreuern: Sofern man den Bereich der professionellen Kindererziehung, der schulischen und beruflichen Bildung und das Gesundheitswesen herausrechnet, bleibt man bei einem Segment von etwa 1,5% der Erwerbsbevölkerung, die etwa 1,5% der Wohnbevölkerung sozialpädagogisch betreut.

Die Frage nach der Ausdehnung des sozialpädagogischen Sektors, die über ihre sozialpolitische Relevanz hinaus erhebliche Folgen für das Selbstverständnis der Profession und ihrer akademischen Verankerung hat, hängt damit von einer Reihe nicht ausgewiesener Setzungen ab, die in der Regel von berufspolitischen Interessen stärker geprägt sind als von systematischen Erwägungen: Im bedeutendsten jüngeren Entwurf einer „Theorie der Sozialpädagogik“ wird das sozialpädagogische Problem, zumal im sich entstrukturierenden Sozialstaat, als die Aufgabe beschrieben, Individuen dazu zu befähigen, ihr Überleben durch Lernprozesse zu sichern, sowie darin, Bildungsprozesse zu unterstützen, ohne sagen zu können, „wohin diese gehen“ (WINKLER 1988, S. 239). Ein im ganzen vorzüglicher und solider Führer in Praxisfelder der Sozialen Arbeit beharrt zunächst auf der Aufhebung der Unterscheidung von Sozialer Arbeit und Sozialpädagogik, will aber dann ohne weitere Begründung soziale Arbeit als „Normalfall der Lebensbewältigung vergesellschafteter Lebenslagen“ bzw. als „allgemeine Sozialisationshilfe“ verstanden wissen (vgl. CHASSEE u.a. 1999, S. 8). Die jüngste Auseinandersetzung mit Klassikern der sozialen Arbeit ergibt, „daß kaum ein gesellschaftliches Handlungsfeld tendenziell davor gefeit“ sei, „zum Gegenstand sozialpädagogischer Bemühungen zu werden“ (THOLE u.a. 1998, S. 16), während RAUSCHENBACH, um mehr Präzision bemüht, die Aktivitäten von Tageseinrichtungen für Kinder, der Jugendarbeit, der Erziehungshilfen, des Jugendamts, des Sozialamts sowie verschiedenster Beratungsstellen aufführt (vgl. RAUSCHENBACH 1999, S. 28f.). Theoretiker einer sich explizit als „Sozialarbeitswissenschaft“ verstehenden Disziplin konstatieren endlich: „Der Gegenstand der Sozialen Arbeit ist die Bearbeitung von gesellschaftlich und professionell als relevant angesehenen Problemlagen“ (KLÜSCHE 1999, S. 23), also, so ließe sich ironisch anfügen: von allem!



Die Expansionsdebatte mit der ihr innewohnenden Tendenz, sozialpädagogische Leistungen zur nachfragbaren Dienstleistung für immer mehr auch keineswegs notleidende Menschen zu machen, kontrastiert im übrigen merkwürdig mit objektiven Befunden, die weitreichende und dramatische Verarmungsprozesse mit gravierenden Folgen gerade für Kinder und Jugendliche belegen (vgl. KLOCKE/HURRELMANN 1998). Diese Befunde bei der Gegenstandsbestimmung von Sozialarbeit und Sozialpädagogik erschweren es außerordentlich, polemischen Einlassungen über die Konfusion und Grenzenlosigkeit dieser Disziplinen in der Sache etwas entgegenzuhalten (vgl. PRANGE 1996). Allenfalls ließe sich sagen, daß sich hinter dem Etikett „Sozialpädagogik“ das zu entwickeln beginnt, was von anderer Seite mit den theoretisch anspruchsvollen Mitteln der Theorie autopoietischer Systeme als allgemeine, nicht mehr normativ und teleologisch strukturierte Wissenschaft von der Humanontogenese postuliert wird (vgl. LENZEN 1997). Diesem Konzept stehen freilich vergleichbare Einwände bezüglich seiner Unspezifität und seiner normativen Unterbestimmtheit entgegen (vgl. BRUMLIK 1999).

Die Frage nach dem „Wesen“ der sozialen Arbeit wird sich am Ende nur durch eine trennscharfe, qualitative Bestimmung ihrer internen Struktur und nicht durch den nur äußerlichen, quantitativen Aspekt des Personalbestandes in Wohlfahrtsinstitutionen beantworten lassen. Vielmehr zeigt sich, daß der ausschließlich auf das personale Wachstum gerichtete Blick, der in aller Regel mit dem anspruchsvollen Projekt einer einschlägigen Professionalisierungsdebatte verknüpft wird, deren Gewinne in dem Ausmaß preisgibt, in dem aus berufs-, hochschul- und prestigepolitischen Motiven heraus unterschiedslos alle Tätigkeiten in den genannten Bereichen für professionalisierbar gehalten werden und damit deren Expansion nicht nur behauptet, sondern auch gefordert wird. Die grundsätzliche, im Anschluß an D. LENZEN zu führende Debatte über eine Wissenschaft von der Humanontogenese bzw. einer „Humanwissenschaft zweiter Ordnung“ und ihrer praktischen Korrelate, also einer Metadisziplin, die sich gleichermaßen auf Sozialarbeitswissenschaft, auf Pflege- und Gesundheitswissenschaft bezieht, bleibt davon unberührt. Dann freilich ist auch nicht mehr auszuweisen, worin die Differenz von „Pädagogik“ überhaupt und Sozialpädagogik im besonderen besteht, und die Debatte wieder auf den Stand der Jahrhundertwende zurückgeworfen (vgl. NIEMEYER 1998; SCHRÖER 1999). Anders als durch einen fallrekonstruktiven Blick auf die im engeren Bereich der gesetzlich vorgeschriebenen vollzogenen beruflichen Tätigkeiten muß diese Debatte stagnieren.

## 6. Kompetenz und Professionalität

Die zunächst von berufsständischen Interessen nach höherer Bezahlung, stärkerer gesellschaftlicher Anerkennung und entsprechend ausgeweiteten Handlungsmöglichkeiten begonnene Diskussion über „Sozialarbeit als Beruf“ (OTTO/UTERMANN 1973) hat sich schnell zu einer Grundsatz- und Selbstverständigungsdebatte nicht nur über diesen Beruf, sondern vor allem auch über die akademische Sozialpädagogik im allgemeinen ausgeweitet, die schon deswegen nicht als beigelegt gelten kann, da inzwischen auch die vor allem an Fachhoch-

schulen angesiedelte Sozialpädagogik eigene Entwürfe in Richtung einer „Sozialarbeitswissenschaft“ vorgelegt hat (vgl. ENGELKE 1996; MÜLLER 1999; SALUSTOWICZ 1999). Dabei zehrt die sozialpädagogische Professionalisierungsdebatte von einer allgemeinen, historisch informierten Klärung der Professionalisierung pädagogischer Berufe (vgl. APEL u.a. 1999). Im Zuge dieser Debatte hat das zugrunde gelegte theoretische Paradigma seit mehr als 25 Jahren gewechselt.

Das weitgehend noch an äußerlichen, ständischen und rollenbezogenen Merkmalen orientierte, berufssoziologische Modell (vgl. LUCKMANN/SPRONDEL 1972) ist spätestens seit den achtziger Jahren einem Strukturmodell gewichen (vgl. STICHWEH 1994), das auf die soziale Funktion und innere Struktur professionellen Handelns ausgerichtet ist. Sein Gegenstand sind krisenhafte Statuspassagen im weitesten Sinne, seine äußere Struktur ist die einer weitgehend autonomen, freiwillig eingegangenen Reziprozität zwischen Professionellem und Klientem, die sich als Marktteilnehmer beim Kauf und Verkauf personenbezogener Dienstleistungen treffen, deren Erzeugung einem *uno actu* Prinzip gemeinsamer Produktion genügt. Das nach dem Modell autonomer Marktteilnehmer gebildete Modell muß schon aus analytischen Gründen Lehrer und Sozialarbeiter als Kandidaten für Professionalität ausschließen, da sie ihre Leistungen ebenso anzubieten verpflichtet sind, wie ihre Klienten die entsprechenden Leistungen annehmen müssen. Diese strukturelle Eigenschaft führt zur Ausbildung von Semiprofessionen, deren Problem darin besteht, „daß es ihnen nicht gelingt, den professionellen Handlungsvollzug in das Zentrum der Selbstwahrnehmung und Selbstdarstellung der ganzen Profession zu rücken“ (STICHWEH 1994, S. 323). Für die Semiprofession der Sozialarbeiter resultieren aus der mangelnden Autonomie als Marktteilnehmer Paradoxien professionellen Handelns, die sich als Wertkonflikt („Professionalität“ versus „Menschlichkeit“), Zielkonflikt („sich selbst abschaffendes“ versus „klientifizierendes“ Handeln), Strukturkonflikt („Einflußnahme ohne Beeinflussung“, „Kompetenzerweiterung durch Kompetenzreduktion“) beschreiben lassen (vgl. GILDEMEISTER 1983). Vor einer Klärung der speziellen Problematik der Semiprofessionen ist indes das unverkürzte Strukturmodell moderner Professionalität, wie es U. OEVERMANN (1996) entfaltet hat, darzustellen. Von diesem Modell aus werden sich die Spielräume auch der Semiprofessionen präziser umreißen lassen. Im professionalisierten Handeln der Moderne – zunächst bei Ärzten, Juristen und Geistlichen, später in beinahe allen psychosozialen Berufen – schließen drei Problembereiche zusammen:

- die Aufrechterhaltung und Gewährleistung einer kollektiven Praxis von Recht und Gerechtigkeit im Sinne eines die jeweils konkrete Vergemeinschaftung konstituierenden Entwurfs;
- die Aufrechterhaltung und Gewährleistung von leiblicher und psychosozialer Integrität des einzelnen im Sinne eines geltenden Entwurfs der Würde des Menschen;
- die methodisch explizite Überprüfung von Geltungsfragen unter der regulativen Idee der Wahrheit.

Aus diesen historisch entstandenen, funktionalen Erfordernissen lassen sich als erforderliche Kompetenzen von Professionellen 1. die Fähigkeit zur Aufrechterhaltung des praktischen Konsenses über Recht und Gerechtigkeit, 2. die Fähigkeit, therapeutisch handeln zu können, sowie 3. die Fähigkeit, die Geltung von Weltbildern, Werten, Normalitätswürfen und Theorien überprüfen zu können, ableiten. Diesen drei Erfordernissen entsprechen Kompetenzen im Bereich nomothetischen Wissens, praktisch-moralischer Maßgaben sowie besonderer Fertigkeiten zum Verstehen des je vorliegenden Einzelfalls. Im Idealfall gestaltet sich die Beziehung zwischen Professionellen und Klienten nach dem Modell des wechselseitigen Autonomie verbürgenden Arbeitsbündnisses, in welchem dem Professionellen die Aufgabe der vorgreifenden Deutung im Prozeß der Neufassung einer Biographie zukommt.

Von besonderer Bedeutung ist für OEVERMANN in diesem Zusammenhang, daß sich der therapeutische Aspekt spezifisch pädagogischen Handelns nicht auf manifeste, sondern nur potentiell pathologische Verlaufsformen von Biographien bezieht, woraus eine deutliche Forderung resultiert: Nicht nur bedarf es bei der Professionalisierung pädagogischer Berufe „einer expliziten theoretischen Begründung einer pädagogischen Handlungslehre, ähnlich dem Verhältnis von Naturwissenschaften und medizinischer Handlungslehre, sondern auch einer spezifischen, in sich praktischen, kunstlehrehaft fixierbaren Vermittlung von theoretischer Begründung und fallspezifischer konkreter Anwendung des theoretischen Wissens in einer in sich autonomen Aktion“ (OEVERMANN 1996, S. 142). Die angemessene Antwort auf die Frage nach den wesentlichen Zügen sozialpädagogischen Handelns liegt also nach Maßgabe der hier zugrunde gelegten Professionalitätstheorie – auch und gerade, wenn deren ethische Komponenten berücksichtigt werden sollen – nicht im Rückgriff auf normative Philosophien, also außerhalb des alltäglichen Handelns der Professionellen, sondern allein in jenem Bereich, in dem die akademisch gebildeten Professionellen später tätig sein werden.

Die bisher systematisch am stärksten begründete und empirisch am besten erforschte Theorie ethischen Wissens liegt zweifelsohne im Paradigma des genetischen Strukturalismus von L. KOHLBERG und seiner Schule vor, die bei aller Kritik und Fortentwicklung einzelner Theoriebestandteile insgesamt ein hohes Maß an Geschlossenheit aufweist. Ethisches Wissen läßt sich demnach als die je situationsspezifisch geprägte Performanz kognitiver Strukturen mehr oder minder reziproker Interaktion verstehen, als die mit einer eigenen Semantik ausgestattete Disposition, eigene und fremde Ansprüche auf Güter aller Art zu begründen. In den lebensgeschichtlich erworbenen Fähigkeiten, Antworten darauf zu geben, was in einem gegebenen Kontext jeweils als „gut“ oder – vor allem – als „gerecht“ zu gelten hat, drückt sich dieses Wissen aus. Es läßt sich damit in seinem Kern und in seinen allgemeinsten Zügen als jenes Wissen bezeichnen, das die regelrechte Anwendung der Begriffe „gut“ und „gerecht“ garantiert. Daß die Performanz dieses Wissens sich nicht nur in Äußerungen erschöpft, sondern die durch dieses Wissen generierten Sprechakte Erwartungen auf Handlungen auslösen, verweist darauf, daß ethisches Wissen ein praktisches Wissen ist, bei dem die Frage nach der entsprechenden Handlungsbereitschaft und damit nach den einschlägigen motivationalen Faktoren je mitzudenken ist.

OEVERMANN hatte drei Aufgabenbereiche professionellen Handelns genannt: die Aufrechterhaltung und Gewährleistung einer kollektiven Praxis von Recht und Gerechtigkeit einer konkreten Gemeinschaft; die Aufrechterhaltung und Gewährleistung persönlicher Integrität im Sinne eines geltenden Entwurfs der Würde des Menschen sowie die methodische Überprüfung von Geltungsfragen unter der regulativen Idee der Wahrheit. Damit werden eine konkrete Kenntnis existierender Rechts- und Gerechtigkeitskonzeptionen erwartet; die Kenntnis von Konzepten persönlicher Integrität sowie die Fähigkeit – hier ist OEVERMANN zu präzisieren – zur Erörterung praktischer Geltungsansprüche. Da aber die OEVERMANNsche Konzeption der Professionalität in einer reflektierten historischen Theorie sozialer Entwicklung wurzelt, dürfen wir davon ausgehen, daß die beanspruchten Konzepte von Recht und Gerechtigkeit von entwickelt-konventionellen Bräuchen bis zu postkonventionellen Verfassungen reichen, sowie davon, daß die beanspruchte Theorie persönlicher Integrität mit ihrem Kern menschlicher Würde nicht mehr einzig auf religiösen Traditionen beruht und daß die Fähigkeit zur Erörterung praktischer Fragen stets die Möglichkeit zur Universalisierung impliziert.

In diesem Zusammenhang sei nun lediglich das beanspruchte Konzept personaler Integrität näher erläutert, da es im Zentrum des professionellen Handelns steht. Dabei geht es um die Integrität von Personen als eines der wichtigsten Grundgüter, wobei die Integrität von Personen an ihre Selbstachtung geknüpft ist. Selbstachtung aber hängt von der Garantie körperlicher Unversehrtheit, psychischer Anerkennung als handlungs- und verantwortungsfähiger Person sowie dem Respekt vor der kulturellen Zugehörigkeit der Person ab. Diese Integrität kann durch körperliche Freiheitsberaubung oder Verwundung, durch Mißachtung als handlungsfähige Person und durch Verachtung als Angehöriger einer bestimmten Lebensform verletzt werden (vgl. HONNETH 1992; BRUMLIK 1992).

Wenn pädagogisch oder therapeutisch professionelles Handeln entweder prospektiv an möglichen Pathologien im biographischen Verlauf oder anamnestisch an wirklichen Pathologien orientiert ist, stellt sich als ethisches Kernproblem dieser Professionen die Spannung von Advokatorik und Paternalismus, genauer der Konflikt zwischen faktischer und idealer Autonomie der Klienten dar. Ethisches Wissen impliziert Argumente, die die sachlich angemessenen Motive des professionellen Handelns im (sozial)pädagogischen Handeln selbst betreffen. Ist die jeder advokatorischen Ethik zugrundeliegende paternalistische Einstellung mit ihrer grundlegenden Asymmetrie mehr als nur ein Spezialfall einer ansonsten auf Egalität gerichteten Ethik der Anerkennung? Oder gilt umgekehrt, daß die für politisches Zusammenleben bedeutsamen Intuitionen, in einer Gemeinschaft von Freien und Gleichen zu leben, basal sind? Mindestens bei der Klärung dessen, was Moral ist, scheint dieser Weg nicht gangbar. Eine moralische Selbstverständigung, die von der Unterstellung einer Verabredung und Anerkennung von Freien und Gleichen ausgeht, könnte nicht einmal angeben, worum es in einer Moral überhaupt geht. Die Geltung moralischer Aussagen ist unablässig an die vorausgesetzte Erfahrung aufeinander bezogener Unfreiheit und Ungleichheit gebunden.

Die zur Erläuterung dieses Gedankens bedeutsamsten Ausarbeitungen sind in der philosophischen Ethik dieses Jahrhunderts von dem französischsprachi-

gen HEIDEGGER-Schüler E. LEVINAS vorgelegt worden, dessen eigene, aus der Phänomenologie stammenden Intentionen im Rahmen eines an die Präzisierungen der analytischen Philosophie eingestellten Diskurses nur schwer darzustellen sind. Wird die Erfahrung anderer menschlicher Existenz ernst genommen, zeigt sich nämlich, daß zwischenmenschliche Nähe jeder Vermutung über eine einseitige subjektive Leistung vorausgeht. Konnte R. DESCARTES noch ein „Ich denke, also bin ich“ postulieren, so läßt ein Ernstnehmen der Erfahrung anderer nur noch Aussagen des folgenden Typs zu: „Ich werde angeblickt, ich werde angesprochen, berührt, begrüßt – also bin ich.“ Wenn dem so ist, so stehen Menschen in gewisser Weise in der Schuld der anderen, ist jeder Mensch dafür verantwortlich, daß es andere gibt, und muß jeder Mensch wissen, daß er jede seiner Lebensäußerungen letzten Endes anderen verdankt. Dieses wechselseitige Aufeinanderverwiesensein stellt eine vormoralische, vor jeder implizit oder explizit übernommenen Verpflichtung wechselseitige Schuld dar.

„Der Nächste betrifft mich vor jeder Übernahme, vor jeder bejahten oder abgelehnten Verpflichtung. Ich bin an ihn gebunden – an ihn, der gleichwohl der Erstbeste ist, ohne Personenbeschreibung, nicht zum Ganzen passend – ... Nicht deshalb betrifft mich der Nächste, weil er als einer erkannt wäre, der zur selben Gattung gehört wie ich. Er ist gerade Anderer. Die Gemeinschaft mit ihm beginnt in meiner Verpflichtung ihm gegenüber. Der Nächste ist Bruder. Als unkündbare Brüderlichkeit, als unabweisbare Vorladung ist die Nähe eine Unmöglichkeit, sich – ohne ‚Entfremdung‘ oder schuldlos – davonzumachen ...“ (LEVINAS 1992, S. 195)

## 7. Ausblick: Professionalisierung und das Ende der akademischen Sozialpädagogik

Es deutet sich an, daß Advokatorik und Gemeinschaftsbezug, jedenfalls dann, wenn man von der Logik professionellen Handelns ausgeht, enger miteinander zusammenhängen als bisher vermutet. Es zeigt sich jetzt, daß die entfalteten und doch zusammengehörigen Elemente professionellen Handelns in der Moderne: die Aufrechterhaltung und Gewährleistung einer kollektiven Praxis von Recht und Gerechtigkeit, die Aufrechterhaltung und Gewährleistung von leiblicher und psychosozialer Integrität des einzelnen sowie die methodisch explizite Überprüfung von Geltungsfragen unter der regulativen Idee der Wahrheit allesamt, auf ein ethisches Wissen gerichtet sind, das schon vor aller professionellen Ausdifferenzierung alltäglich vorzuliegen scheint. Ob das damit einhergehende Gefühl der Verpflichtung gegenüber anderen, das wir in gelingenden Sozialisationsverläufen erwerben, kurz das „Gewissen“, tatsächlich ein ethisches Wissen genannt werden kann und nicht doch nur als eine Art „Gefühl“ zu bezeichnen ist, stellt eine grundsätzliche Frage der Konzeptualisierung von „Wissen“ und „Gefühlen“ dar. Auf jeden Fall läßt sich folgendes Resümee ziehen:

Die in jedem professionellen Selbstverständnis angelegten Handlungsmotive und -programme weisen auf ethische Haltungen zurück, die – mehr oder minder artikuliert – nur auf der Basis selbstgemachter, starker Gemeinschaftserfahrungen möglich sind. Wenn es zutrifft, daß diese Erfahrungen nicht die

Erfahrungen von Reziprozität der sozialen Interaktion, sondern systematische Reaktionen auf erfahrene Asymmetrien sind, wird plausibler, daß die Basis professionellen Wissens unaufhebbar paternalistisch ist. Zugleich zeigt sich, daß die lediglich durch moderne Arbeitsteilung und marktförmige Vergabe von Dienstleistungen hervorgebrachte Eigenständigkeit berufliche Therapeuten und Erzieher in jenes Spannungsfeld zwischen Familie und Gemeinschaft stellt, das die moderne Gestalt von Professionalität überhaupt erst ermöglichte.

Daher ist es – auch und gerade – für die universitäre Sozialpädagogik unerläßlich, sich unter Rücknahme eines nur berufspolitisch motivierten Wunsches nach Expansion auf jene Tätigkeitsfelder zu beziehen, die durch eine konstitutive und zwanghafte Asymmetrie gekennzeichnet sind. Zu diesen Tätigkeitsfeldern gehören die Bereiche von außerschulischer Bildung und Früherziehung schon deshalb nicht, weil sie – im Unterschied zur schulischen Pädagogik – als Angebote, nicht aber als gesetzlicher Zwang organisiert sind. Daß das Ernstnehmen der Zwanghaftigkeit der helfenden und kontrollierenden Instanzen sozialer Kontrolle den Preis des unverkürzten Prestiges von Professionalität kostet, ist nicht zu bezweifeln. Zu fragen ist allerdings, ob die sachlich gebotene Zuwendung zur Strukturlogik sozialarbeiterischen Handelns durch die rein äußerliche, mißbräuchliche und zudem falsche Applikation des klassisch ärztlichen Paradigmas professionellen Handelns nicht in ihr Gegenteil verkehrt wird.

Gerade wenn Überlegungen zur beruflichen Qualifikation von Sozialarbeitern „engagierte Rollendistanz“ als Kern des sachlich gebotenen Habitus erweisen (vgl. NAGEL 1997), sollte der Verzicht auf „volle“ Professionalität zumutbar sein. Eine universitäre Sozialpädagogik bzw. eine sich an den Fachhochschulen entwickelnde „Sozialarbeitswissenschaft“ würde ansonsten in ihrem Beharren auf „Professionalität“ lediglich bestätigen, was die einschlägige Professionstheorie schon seit längerem argwöhnt: präferiere doch in der Praxis akademischer Lehre das Establishment der Semiprofessionen „den Umgang mit jenen Studenten, die nicht auf die professionelle Kernrolle selbst, vielmehr auf statushöhere Aktivitäten vorbereitet werden sollen“ (STICHWEH 1994, S. 322f.).

## Literatur

- ADDAMS, J.: *Philanthropy and Social Progress*. New Jersey (Thousand Oaks) 1970.
- APEL, H.J. u.a. (Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Bad Heilbrunn 1999.
- BÄUMER, G.: Die sozialpädagogische Erziehschaft und ihre Ausbildung. In: H. NOHL/L. PALLAT (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik*. Bd. 5. Langensalza 1929, S. 209f.
- BRUMLIK, M.: *Advokatorische Ethik. – Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe*. Bielefeld 1992.
- BRUMLIK, M.: Humanismus, Biologismus und die Pädagogik. In: *Der pädagogische Blick* 4 (1999), S. 197–206.
- CHASSE, K.A. u.a. (Hrsg.): *Praxisfelder der sozialen Arbeit – Eine Einführung*. Weinheim/München 1999.
- DUX, G.: *Geschlecht und Gesellschaft – Warum wir lieben*. Frankfurt a.M. 1994.
- DUX, G.: *Die Spur der Macht im Verhältnis der Geschlechter – Über den Ursprung der Ungleichheit zwischen Mann und Frau*. Frankfurt a.M. 1997.

- EBERHART, C.: Jane Addams, Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Reformpolitik. Unveröff. Diss. Heidelberg 1990.
- ENGELKE, E.: Soziale Arbeit und ihre Bezugswissenschaften in der Ausbildung. In: R. MERTEN u. a. (Hrsg.): Sozialarbeitswissenschaft – Kontroversen und Perspektiven. Neuwied 1996.
- ESPING-ANDERSEN, G.: Welfare States in Transition. London (Sage Publications) 1996.
- EVERS, A./OLK, TH. (Hrsg.): Wohlfahrtspluralismus – Vom Wohlfahrtsstaat zur Wohlfahrtsgesellschaft. Opladen 1996.
- FOUCAULT, M.: Überwachen und Strafen. Frankfurt a.M. 1976.
- GERKE, U.: Typisierungen und abweichendes Handeln. In: M. BRUSTEN/J. HOHMEIER (Hrsg.): Stigmatisierung 1. Darmstadt 1975, S. 55–78.
- GILDEMEISTER, R.: Als Helfer überleben. Beruf und Identität in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied/Darmstadt 1983.
- GOFFMAN, E.: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a.M. 1967.
- GOFFMAN, E.: Asyle. Frankfurt a.M. 1972.
- HABERMAS, J.: Vom pragmatischen, ethischen und moralischen Gebrauch der Vernunft. In: J. HABERMAS: Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt a.M. 1991, S. 143.
- HADDOCK SEIGFRIED, CH.: Pragmatism and Feminism – Reweaving the social fabric. Chicago 1996.
- HARTJEN, C.A.: Der politische Gehalt sozialer Probleme. In: F.W. STALLBERG/W. SPRINGER (Hrsg.): Soziale Probleme – Grundlegende Beiträge zu ihrer Theorie und Analyse. Neuwied/Darmstadt 1983, S. 48–61.
- HORSTER, D. (Hrsg.): Weibliche Moral – ein Mythos? Frankfurt a.M. 1998.
- HOBBSAWM, E.: Das Zeitalter der Extreme – Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts. München 1994.
- HONNETH, A.: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M. 1992.
- KAMLAH, W.: Philosophische Anthropologie. Mannheim 1973.
- KAPLAN, M.: Die jüdische Frauenbewegung in Deutschland. Organisation und Ziele des jüdischen Frauenbundes 1904–1938. Hamburg 1981.
- KLOCKE, A./HURRELMANN, K. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in Armut. Opladen 1998.
- KLÜSCHE, W. (Hrsg.): Ein Stück weitergedacht ... Beiträge zur Theorie und Wissenschaftsentwicklung der Sozialen Arbeit: Freiburg 1999.
- LAMNEK, S.: Theorien abweichenden Verhaltens. München 1979.
- LAMNEK, S.: Neue Theorien abweichenden Verhaltens. München 1994.
- LEMERT, E.: Der Begriff der sekundären Devianz. In: K. LÜDERSSEN/F. SACK (Hrsg.): Seminar: Abweichendes Verhalten I. Die selektiven Normen der Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1975, S. 433–476.
- LENZEN, D.: Lebenslauf und Humanontogenese. In: D. LENZEN/N. LUHMANN (Hrsg.): Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a.M. 1997, S. 228–247.
- LEVINAS, E.: Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht. Freiburg 1992.
- LUCKMANN, TH./SPRONDEL, W.M. (Hrsg.): Berufssoziologie. Köln 1972.
- LUHMANN, N.: Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen. In: H.-U. OTTO/S. SCHNEIDER (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. Bd. 1. Neuwied/Berlin 1973, S. 21–44.
- MARSHALL, T.H.: Class, citizenship and social development. New York 1965.
- MAURER, S.: Zweifacher Blick: Die historische Rekonstruktion moderner Sozialarbeit als „Frauenarbeit“ und die Perspektive der feministischen Enkelinnen. In: B. FRIEBERTSHÄUSER u. a. (Hrsg.): Sozialpädagogik im Blick der Frauenforschung. Weinheim 1997, S. 31–43.
- MOLLENHAUER, K.: Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/Berlin 1959.
- MÜLLER, B.: Lebendiges Wissen und totes Wissen. Anmerkungen zu Disziplinbildung, Professionalisierung und Ausbildung in der sozialen Arbeit. In: Neue Praxis 4 (1999), S. 383–392.
- MÜLLER, C.W.: Die Rezeption der Gemeinwesenarbeit in der Bundesrepublik Deutschland. In: W. THOLE u. a. (Hrsg.) 1998, S. 355–366.
- MÜLLER, K.: Diakonie im Dialog mit dem Judentum – Eine Studie zu den Grundlagen sozialer Verantwortung im jüdisch-christlichen Gespräch. Heidelberg 1999.
- MÜNDER, J.: Die Reform des Kindschafts- und Beistandsschaftsrechts und die Auswirkungen auf die Jugendhilfe. In: Neue Praxis 4 (1998), S. 335–349.
- NAGEL, U.: Engagierte Rollendistanz – Professionalität in biographischer Perspektive. Opladen 1997.
- NATORP, P.: Der Streit um den Begriff der Sozialpädagogik. In: W. THOLE u. a. (Hrsg.) 1998, S. 91–98.

- NIEMEYER, C.: Klassiker der Sozialpädagogik – Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. Weinheim/München 1998.
- OEVERMANN, U.: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. COMBE/W. HELSPER (Hrsg.): Pädagogische Professionalität – Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M. 1996, S. 70–182.
- OLK, TH.: Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität. Weinheim/München 1986.
- OLK, TH./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Soziale Dienste im Wandel 2 – Entwürfe sozialpädagogischen Handelns. Neuwied/Frankfurt a.M. 1989.
- OLK, TH./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Soziale Dienste im Wandel 3 – Lokale Sozialpolitik und Selbsthilfe. Frankfurt a.M. 1989.
- OTTO, H.-U./UTERMANN, K. (Hrsg.): Sozialarbeit als Beruf. Auf dem Weg zur Professionalisierung? München 1973.
- PFOHL, S.J.: Die „Entdeckung“ der Kindesmißhandlung. In: F.W. STALLBERG/W. SPRINGER (Hrsg.): Soziale Probleme – Grundlegende Beiträge zu ihrer Theorie und Analyse. Neuwied/Darmstadt 1983.
- PRANGE, K.: Alte Schwierigkeiten – Neue Konfusionen. Bemerkungen zu dem Hamburger Memorandum der universitären Sozialpädagogik. In: Erziehungswissenschaft 7 (1996), S. 63–75.
- PAUER-STUDER, H.: Das andere der Gerechtigkeit – Moraltheorie im Kontext der Geschlechterdifferenz. Berlin 1996.
- RAUSCHENBACH, TH.: Das sozialpädagogische Jahrhundert – Analysen zur Entwicklung Sozialer Arbeit in der Moderne. Weinheim/München 1999.
- SACHSSE, C.: Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871–1929. Frankfurt a.M. 1986.
- SACHSSE, C./TENNSTEDT, F.: Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland. Vom Mittelalter bis zum 1. Weltkrieg. Stuttgart 1980.
- SACHSSE, C./TENNSTEDT, F.: Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland. Bd. 2. Fürsorge und Wohlfahrtspflege 1871–1929. Stuttgart 1988.
- SACHSSE, C./TENNSTEDT, F.: Der Wohlfahrtsstaat im Nationalsozialismus. Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland. Bd. 3. Stuttgart 1992.
- SCHAARSCHUCH, A.: Theoretische Grundelemente Sozialer Arbeit als Dienstleistung. In: Neue Praxis 6 (1999), S. 543–560.
- SALUSTOWICZ, P.: Über die Akademisierung in der Sozialen Arbeit am Beispiel der Fachhochschulen – eine kritische Bestandsaufnahme. In: Neue Praxis 6 (1999), S. 561–574.
- SCHRÖER, W.: Sozialpädagogik und die soziale Frage – Der Mensch im Zeitalter des Kapitalismus um 1900. Weinheim/München 1999.
- SIMMEL, G.: Zur Philosophie der Geschlechter. In: G. SIMMEL: Hauptprobleme der Philosophie. Frankfurt a.M. 1996, S. 219–277.
- SPECTOR, M./KITSUSE, J.L.: Die Naturgeschichte sozialer Probleme: eine Neufassung. In: F.W. STALLBERG/W. SPRINGER (Hrsg.): Soziale Probleme – Grundlegende Beiträge zu ihrer Theorie und Analyse. Neuwied/Darmstadt 1983, S. 32–47.
- STICHWEH, R.: Professionen und Disziplinen: Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In: R. STICHWEH: Wissenschaft, Universität, Professionen. Frankfurt a.M. 1994, S. 278–336.
- THOLE, W. u. a. (Hrsg.): KlassikerInnen der Sozialen Arbeit – Sozialpädagogische Texte aus zwei Jahrhunderten – ein Lesebuch. Neuwied 1998.
- THIERSCH, H.: Alltagshandeln und Sozialpädagogik. In: W. THOLE u. a. (Hrsg.) 1998, S. 443.
- THOMAS, W.I.: Person und Sozialverhalten. Neuwied 1965.
- TUGGENER, S.: Social Work. Weinheim/Berlin/Basel 1971.
- TREPTOW, R./HÖRSTER, R. (Hrsg.): Sozialpädagogische Integration – Entwicklungsperspektiven und Konfliktlinien. Weinheim/München 1999.
- WINKLER, M.: Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart 1988.
- WOLFF, S.: Die Produktion von Fürsorglichkeit. Bielefeld 1983.
- ZELLER, S.: Volksmütter – Frauen im Wohlfahrtswesen der zwanziger Jahre. Düsseldorf 1987.
- ZELLER, S.: Geschichte der Sozialarbeit als Beruf. Paffenweiler 1994.

*Anschrift des Autors*

Prof. Dr. Micha Brumlik, Hansaallee 23, 60322 Frankfurt/Main



# Beruf und Bildung

## *Entwicklungstendenzen und Perspektiven*

### *1. Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlegung*

Beruf und Bildung sind aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht theoretische Begriffe, die sich auf Arbeiten und Lernen als menschliche Tätigkeiten beziehen. Beide Tätigkeiten haben für die Entwicklung des Menschen (Person) und der Menschheit (Gesellschaft) anthropologische Bedeutung. Arbeiten als Tätigkeit, durch die die Umwelt verändert wird, ist bereits im Mittelalter gesellschaftlich organisiert worden in Form von Berufen, um die menschlichen Lebensbedürfnisse besser befriedigen zu können (vgl. BECK/BRATER/DAHEIM 1980). Die berufliche Organisation der Erwerbsarbeit im Beschäftigungssystem ist vorrangig auf die Erreichung ökonomischer Ziele gerichtet.

Bildung ist seit der europäischen Aufklärung eine pädagogische Zielkategorie für die personale Entwicklung, die als Mündigkeit, Selbstbestimmung, Autonomie, Authentizität, persönliche Identität etc. konkretisiert und unter dem Einfluß gesellschaftlicher Veränderungen sowie theoretischer Überlegungen spezifisch ausgelegt worden ist (vgl. DFG 1990, S. 62; MENZE 1983). Die Organisation von Lernprozessen in „allgemeinbildenden“ Schulen ist seit Beginn des 19. Jahrhunderts von der Bildungstheorie WILHELM VON HUMBOLDTS stark beeinflusst worden. Der Gegensatz von Beruf und Bildung, der seitdem an der Verzweckung menschlicher Entwicklung durch berufliche Arbeit und berufliches Lernen und durch deren Orientierung an ökonomischen Zielen einerseits und an der Zweckfreiheit von Allgemeinbildung andererseits festgemacht wurde, hat die Beziehungen zwischen Arbeiten und Lernen (zwischen Ökonomie und Pädagogik) und die Berufsbildung bis in die Gegenwart maßgeblich beeinflusst.

Durch die Verbindung der Worte Beruf und Bildung wird spezifischen Beziehungen zwischen Umwelt und Person entsprochen, die aus den Notwendigkeiten folgen, für den Fortschritt der Menschheit die gesellschaftliche Arbeit beruflich zu organisieren und für die dadurch entstehenden Anforderungen arbeitsteilig organisierter Arbeitsplätze Personen beruflich zu qualifizieren. Berufsbildung ist demnach ein Vermittlungsprozeß zwischen den Anforderungen, die durch spezifische Bündelungen von Teilaufgaben in Institutionen (Betriebe, Verwaltungen etc.) zu Arbeitsplätzen (Stellen, Funktionen etc.) entstehen (Arbeitsanforderungen) und für deren Erfüllung die Arbeitsplatzinhaber über spezifische Bündelungen von Qualifikationen (Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einstellungen etc.) verfügen müssen (aus denen sich spezifische Lernanforderungen ergeben). In dem Maße, in dem Arbeits- und Lernprozesse

voneinander getrennt wurden, mußte Berufsbildung als spezielle Vermittlung zwischen Person und Umwelt politisch und pädagogisch immer wieder neu gestaltet werden.

Berufsbildung als *Zielperspektive* steht in der Spannung von ökonomischen und pädagogischen Zielen, von beruflicher Tüchtigkeit und beruflicher Mündigkeit. Zur Erreichung der Zielperspektive werden personale Entwicklungsprozesse als berufliche Lern- und Arbeitsprozesse durch die politische und pädagogische Gestaltung gesellschaftlicher Institutionen im Bildungssystem beeinflußt, und zwar durch Institutionen für die

- vorberufliche Bildung in den Sekundarbereichen I und II,
- nichtakademische Berufsausbildung im Sekundarbereich II,
- akademische Berufsausbildung im Tertiärbereich,
- berufliche Weiterbildung (berufliche Erwachsenenbildung) im Quartärbereich (vgl. KELL 1995, S. 369).

## 2. Berufsbildung bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts: Zunehmende Trennungen von Arbeiten und Lernen

Die Fortsetzung der im 19. Jahrhundert in Deutschland begonnenen Industrialisierung hat in der beruflich organisierten Erwerbsarbeit in beiden Dimensionen des Berufs zu weiteren Differenzierungen und Verschiebungen geführt: *Berufsinhaltlich* folgten aus dem Rückgang der volkswirtschaftlichen Wertschöpfung in der Landwirtschaft und durch die Anstiege der Anteile in der Produktion und in den Dienstleistungen im Deutschen Kaiserreich weitere Veränderungen der Berufe. In der *Hierarchie* der industriellen Erwerbsarbeit haben die vertikalen Differenzierungen zwischen den repetitiven Teilarbeitern in der Fließfertigung (Handarbeit) und den Unternehmern bzw. Managern (Kopfarbeit) die Beziehungen zwischen praktischen und theoretischen Anforderungen an die Arbeitenden ebenfalls verändert. Insgesamt haben die Veränderungen im Beschäftigungssystem, global betrachtet, die Drei-Schichten-Struktur der Gesellschaft weiter ausgeprägt und die dreigliedrige Struktur des allgemeinbildenden Schulwesens in Volksschule, Realschule und Gymnasium gefestigt.

Die Organisation des beruflichen Lernens hat auf diese Veränderungen durch folgende institutionelle Hierarchisierungen bis zum Ende des Kaiserreichs reagiert.

1. Akademisierung der Berufsausbildung für Führungspositionen in der Wirtschaft an Technischen- und Handelshochschulen, die mit der akademischen Berufsausbildung für Staatsbedienstete an „Beamtenhochschulen“ verbunden wurde (vgl. LUNDGREEN 1980, S. 100ff.), deren Studierende grundsätzlich zwölf Jahre eine allgemeinbildende Schule besucht haben sollten. Auf die an den drei allgemeinbildenden höheren Schulen vermittelte „Allgemeinbildung“ folgte eine akademische Ausbildung für Berufe, die den Anforderungen von Führungsfunktionen in der staatlichen Verwaltung, in der privaten Wirtschaft und in „intermediären“ Institutionen genügen sollte.
2. Für die Aus- bzw. Weiterbildung mittlerer Führungskräfte sind „höhere“

Fachschulen für die wichtigsten gewerblich-technischen Fachrichtungen, für z.B. Wirtschaft, Hauswirtschaft und Soziales (weiter)entwickelt worden. Mit der Einführung der „Mittleren Reife“ und ein in der Regel zweijähriges Betriebspraktikum als Zugangsvoraussetzungen setzten sie einen i.d.R. neunjährigen Besuch einer allgemeinbildenden Schule voraus, die in ihren Lehrplänen im Vergleich zum Gymnasium einige curriculare Bezüge zur beruflichen Arbeitswelt aufwiesen, und sie verlangten einschlägige beruflich-fachliche Erfahrungen in der Arbeitswelt.

3. Auf das Anforderungsniveau handwerklicher, kaufmännischer und (noch mit Einschränkungen) industrieller Facharbeit bereitete hauptsächlich die betriebliche Berufsausbildung vor, die im wesentlichen nach dem Imitationsprinzip verlief (Anschauen, Nachahmen, Mittun, Gewöhnen). Berufliches Lernen war weitgehend in die berufliche Arbeit integriert. Ansätze zur innerbetrieblichen Ausgliederung beruflicher Lernprozesse und deren Organisation an spezifischen „Lernorten“, z.B. Lehrwerkstätten, gab es bei der Deutschen Reichsbahn und in einigen großen Industrieunternehmen, die aber noch nicht zu einer industrietypischen Berufsausbildung gestaltet waren (vgl. SEUBERT 1999; TOLLKÜHN 1926). Denn die konservativen Kräfte im Deutschen Reich hatten durch Novellierungen der Gewerbeordnung, insbesondere durch das „Handwerkerschutzgesetz“ (1897) und durch die Wiedereinführung des „kleinen Befähigungsnachweises“ (1908) das Handwerk als „Lehrwerkstatt des Volkes“ erhalten wollen (vgl. ABEL 1963; BLANKERTZ 1969; STRATMANN 1982). Diese betriebliche Berufsausbildung begannen i.d.R. 14jährige nach acht Jahren Volksschulbildung, die als „volkstümliche“ Variante der (gymnasialen) Allgemeinbildung interpretiert wurde.
4. Die Rekrutierung von Kindern unter 14 Jahren und von Jugendlichen für die einfache Industriearbeit wurde durch die Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht verhindert und durch die Ausdehnung der Fortbildungsschulpflicht auf 18 Jahre begrenzt.

Für die Beziehungen zwischen beruflichem Lernen zur Vorbereitung auf die Erwerbsarbeit und allgemeinem Lernen zur Entwicklung der Persönlichkeit haben seit Beginn des 20. Jahrhunderts die Entwicklung einer Berufsbildungstheorie und die Entstehung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin erhebliche Bedeutung gewonnen. Mit Bezug auf die Bildungstheorie W. v. HUMBOLDTS wurde begründet, daß auch berufliche Lerninhalte „Bildungswert“ haben können (vgl. vor allem die Beiträge von FISCHER, KERSCHENSTEINER, LITT, SPRANGER u.a. in RÖHRS 1969). Die berufsbildungspolitische Bedeutung der Berufsbildungstheorie und ihr Einfluß auf die Entwicklung der Berufsbildung im 20. Jahrhundert kann an vielen Beispielen erörtert werden. Für die Entwicklung der nichtakademischen Berufsausbildung in Betrieb und Schule und für die Entstehung des später sogenannten „dualen Systems“ war die neue Berufsbildungstheorie maßgebend für den Wandel der sich „allgemeinbildend“ verstehenden Fortbildungsschule zur „Berufs“-Schule. Durch die Fortbildungsschulpflicht sollten die Jugendlichen nach Beendigung ihrer Volksschulpflicht bis zum Beginn der Wehrpflicht zunächst durch Abend- und Sonntagsunterricht ihre Allgemeinbildung erweitern und

vor allem durch eine „staatsbürgerliche Erziehung“ in die Gesellschaft integriert werden (vgl. BLANKERTZ 1969). Da auch auf der Hierarchieebene der handwerklichen, industriellen und kaufmännischen Facharbeit die beruflich-theoretischen Anforderungen gestiegen waren, verlagerte sich der didaktische Schwerpunkt von politischen Inhalten in der Fortbildungsschule zu beruflich-fachlichen Inhalten in der (Teilzeit-)Berufsschule, aus denen sich neue Beziehungen zur betrieblichen Berufsausbildung ergaben.

Für die Lehrlinge im Handwerk wurde das parallele Lernen in Betrieb und Berufsschule zur Normalität. Viele von ihnen wechselten als Geselle in die Industrie, weil diese im Kaiserreich noch keine eigene Ausbildung zum Industriefacharbeiter geordnet hatte. Zwar richteten sich einige Bemühungen des 1908 von der Industrie gegründeten „Deutschen Ausschusses für Technisches Schulwesen“ (DATSCH) gegen das Ausbildungsmonopol des Handwerks, aber erst in der Weimarer Republik wurde auch die Industrie ordnungspolitisch aktiv, z.B. durch die Gründung des „Deutschen Instituts für technische Arbeitsschulung“ (DINTA) 1925, nachdem die Gewerkschaften die betriebliche Berufsausbildung in *allen* Berufsbereichen durch ein „Lehrlingsgesetz“ (Entwurf von 1919) unter öffentliche Kontrolle stellen und ordnen wollten. Die Industrie suchte auch die ausbildungspolitische Zusammenarbeit mit dem Handwerk, das sie zur gemeinsamen Arbeit im „Arbeitsausschuss für Berufsbildung“ (AfB) 1925 gewinnen konnte.

Die ordnungspolitische Entwicklungslinie der handwerklichen, industriellen und kaufmännischen betrieblichen Berufsausbildung führt vom AfB über das 1939 gegründete „Reichsinstitut für Handel und Gewerbe“ zum „Reichsinstitut für Berufsbildung“, das nach Machtkämpfen zwischen der 1933 gegründeten Deutschen Arbeitsfront (DAF) und dem Reichswirtschaftsministerium ab 1941 als Gemeinschaftsorgan von DAF und der gewerblichen Wirtschaft gearbeitet hat. Dieses Institut ist eine Vorgängerin des heutigen Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB).

Die Ergebnisse der berufsbildungspolitischen Ordnungsarbeiten bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges 1945 waren Ausbildungsordnungen für anerkannte Ausbildungsberufe, in denen die Bezeichnung des Ausbildungsberufes, die Ausbildungsdauer, die zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse und die Prüfungsanforderungen festgelegt waren. Seit Ende der 1930er Jahre wurde *Ausbildungsberuf* als Oberbegriff für Lehr- und Anlernberufe verwendet. Anlernberufe mit ein- bis zweijähriger Ausbildungsdauer waren vermehrt in der Kriegswirtschaft erarbeitet und anerkannt worden (vgl. BENNER 1977, Anlage 7; FISCHER 1990).

Für das berufliche Schulwesen sind bis 1945 folgende Entwicklungen hervorzuheben:

1. Als Reaktion auf den Wandel der Berufe sind die beruflichen Schulen und ihre Lerninhalte berufsinhaltlich ausdifferenziert worden und im Zusammenhang mit der Vertikalisierung des allgemeinbildenden Schulwesens in niedere, mittlere und höhere berufliche Schulen hierarchisiert worden.
2. In der Weimarer Republik wurde das berufliche Schulwesen in den Demokratisierungsprozeß einbezogen und unter den Verfassungsauftrag des Artikels 146 der Weimarer Reichsverfassung (WRV) gestellt, durch den die organische Ausgestaltung des öffentlichen Schulwesens die „Mannigfaltigkeit

der Lebensberufe“ und die Anlagen und Neigungen der Kinder als Bezugspunkte für dessen politische Gestaltung nehmen sollte, um den Einfluß der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Stellung der Eltern und der Religionen für die personale Entwicklung zurückzudrängen (Chancengleichheitsperspektive).

3. Mit Bezug auf die neuen berufsbildungstheoretischen Vorstellungen wurde ein *berufsbildendes Schulsystem* angestrebt, in dem die neue (Teilzeit-)Berufsschule den Kern bilden sollte. Dieses Konzept kommt zum Ausdruck in „Leitsätze: Berufs- und Fachschulen“, die auf der Reichsschulkonferenz 1922 verabschiedet wurden (vgl. KÜMMEL 1980, S. 75–78).
4. In den Leitsätzen ist das Verhältnis von Berufsbildung und Allgemeinbildung für die Berufsschulen und für alle Fachschulen systematisch thematisiert und z. T. spezifisch konkretisiert worden.
5. Die Leitsätze enthalten – zwar noch implizit, aber aus heutiger Sicht deutlich zu erkennen – die Dreistufigkeit des berufsbildenden Schulwesens in (Berufsfach-)Schulen für die *Berufsvorbereitung*, in Berufsschulen, die die Lehre begleiten, und in Fachschulen für die berufliche *Weiterbildung*.
6. Das Berufsschulsystem sollte in sich und in bezug auf das allgemeinbildende Schulwesen durchlässig sein, die gesellschaftlich zentralen Berechtigungen „Mittlere Reife“ und „Abitur“ vergeben können und dadurch einen Beitrag zur Realisierung von Chancengleichheit für die Jugendlichen leisten, die nicht über den „ersten“ Bildungsweg über die Gymnasien zu den Hochschulen gehen konnten.
7. In diesem Schulsystem ist die Lage der „Jungarbeiter“ (der Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag) prekär geblieben. In Verbindung mit der Durchsetzung der Berufsschulpflicht für *alle* Jugendlichen war das Problem dadurch entstanden, daß für diese Jugendlichen die beruflich-fachlichen Bezüge zu einer betrieblichen Berufsausbildung entfallen. Den Versuchen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der Berufsbildungspolitik, neue Ersatz-Bezugspunkte zu finden (z.B. durch eine Kompensations-, Hausväter/-mütterpädagogik, durch Werkunterricht, allgemeine Berufserziehung), ist bis in die Gegenwart eine überzeugende Lösung versagt geblieben.

Die Realisierung der Leitsätze ist durch die politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen in der Weimarer Republik (die politischen und ökonomischen Folgen des Ersten Weltkrieges, die scharfen innenpolitischen Spannungen zwischen den sogenannten Links- und Rechtsparteien sowie die Weltwirtschaftskrise 1929) in Ansätzen steckengeblieben.

Die 1933 beginnende Machtübernahme durch die NSDAP unter ihrem Führer ADOLF HITLER hat alle Entwicklungsprozesse zur Demokratie abrupt beendet. Die Politik der Zentralisierung und Uniformierung war auch auf die Berufsbildung gerichtet. Das Beschäftigungssystem und die Organisation der Arbeit in den Unternehmungen blieben zunächst vom politischen Machtwechsel unbeeinflusst. Allerdings veränderten zwei politische Ziele die technisch-ökonomischen Situationen im Betrieb als Sozialisationsinstanz und „Erziehungsfaktor“: (1) Mit dem ersten Vierjahresplan 1936 wurde die Wirtschaft auf die Kriegsvorbereitung umgestellt. (2) Als neue Betriebsverfassung wurde die Betriebsgemeinschaft durchgesetzt (Führerprinzip; Bindung „der Gefolg-

schaft“ durch ein „Treueverhältnis“ in „beruflicher und weltanschaulicher Hinsicht“), um durch die Berufsbildung und die berufliche Arbeit im Betrieb wesentlich zur Erziehung des „neuen Deutschen Menschen“ beizutragen, der als „Volksgenosse an der Arbeitsfront“ „Dienst am Volkstum und Staat im nationalsozialistischen Geist“ leistet und seinen Beitrag zur „Volks- und Leistungsgemeinschaft aller Deutschen“ erbringt. Das Vertrauen in die Wirksamkeit des Betriebes als Sozialisationsinstanz und Erziehungsfaktor war verbunden mit dem Mißtrauen gegenüber der Schule, insbesondere deren liberalistischen Bildungsvorstellungen, die „den Sinn aller Erziehung und unserer Erziehungseinrichtungen bis auf den Grund verdorben“ hätten (FRICK; zitiert nach FROESE/KRAWIETZ 1968, S. 64f.; vgl. auch KIPP/MILLER-KIPP 1990; SEUBERT 1977). Beides hatte zur Umgewichtung innerhalb des ansonsten übernommenen „Dualen Systems“ zugunsten der Betriebe geführt. Die Berufsschule sollte die Erziehung durch den Betrieb und die HJ in zweierlei Hinsicht *ergänzen*: durch Beiträge zur politischen Erziehung und zur beruflichen Fachtheorie, soweit diese für die „unmittelbare Anwendungsmöglichkeit und Anwendungsnotwendigkeit des Erlernten im Betrieb“ für erforderlich gehalten wurde.

Insgesamt ist die Berufsschulpolitik im NS-Staat als zwiespältig zu bewerten. Einerseits wurde die Berufsschule als zweitrangig neben die betriebliche Berufsausbildung gestellt. Andererseits sollte die Berufsschule zum Zentrum eines gestuft-geordneten „berufsbildenden Schulwesens“ entwickelt werden, was in der „reichseinheitlichen Benennung im Berufs- und Fachschulwesen“ (1937) und in der reichseinheitlichen Regelung der Berufsschulpflicht (1938) zu erkennen ist. Die Funktion eines Zentrums konnte die Berufsschule aber nur gewinnen, wenn das „duale System“ alle Abgänger der Volksschuloberstufe und der Realschule aufnehmen konnte. Lehrstellenmangel, hohe Jugendarbeitslosigkeit und die Finanznöte des Staates als Folge der Weltwirtschaftskrise haben in den ersten Jahren nach der Machtübernahme dazu geführt, daß die „Berufsnot der Jugend“ durch schnelle und kostengünstige Maßnahmen im Bereich der vorberuflichen Bildung, insbesondere in den Berufsfachschulen, aber auch durch die Teilzeitbeschulung erwerbsloser Jugendlicher in der Berufsschule und durch die Einbeziehung von „Werkschulen“, „Innungsschulen“ etc. als anerkannte Ersatzschulen, zu lindern versucht wurde.

Das berufliche Schulwesen insgesamt hatte aus der Sicht der nationalsozialistischen Aufstiegsideologie große Bedeutung: Neben dem politischen Aufstieg über NS-Eliteschulen sollte der „berufliche“ Bildungsweg über Grundschule, Volksschuloberstufe/Realschule, Berufsausbildung und die berufliche Weiterbildung z.B. in „Höheren Fachschulen“ (HFS) ausgebaut werden. Durch Aufbaulehrgänge an Berufsschulen, Vorsemester und Aufnahmeprüfungen wurde der Zugang zu den HFS ebenso erleichtert wie der Zugang zum Studium an Technischen und Handelshochschulen durch „Sonderreifeprüfungen“ ermöglicht (Erlasse des Reichsministers von 1938 und 1939; vgl. GRÜNER 1983, S. 250ff.).

Trotz kriegsbedingter Reduktionen im beruflichen Schulwesen und in der betrieblichen Berufsausbildung (z.B. die Vermehrung von ein- bis zweijährigen Anlernberufen) ist durch die strukturelle Veränderung in den beiden Institutionsbereichen – zum einen im beruflichen Schulwesen durch die Systematisierung beruflicher Bildungswege und zum anderen durch die Ordnung der be-

trieblichen Berufsausbildung – das „duale System“ so weiterentwickelt und stabilisiert worden, daß die politische Gestaltung der Berufsbildung der Nachkriegszeit von diesem Entwicklungsstand ausgehen mußte.

### 3. *Wiederaufbau nach dem Zweiten Weltkrieg zwischen Kontinuität und Umbruch*

#### 3.1 *Von den Besatzungszonen zur Bundesrepublik Deutschland und zur Deutschen Demokratischen Republik*

Nach dem Zusammenbruch des „Dritten Reiches“ lag die politische Verantwortung für den Wiederaufbau Deutschlands bei den vier Siegermächten. Dafür und für ein entnazifiziertes und entmilitarisiertes Deutschland gab es Pläne, die für Mitteleuropa einen agrarischen, dezentral organisierten Staat ohne Militär vorsahen, damit von einem neuen Deutschland keine ökonomischen und politischen Bedrohungen mehr ausgehen konnten (z.B. Morgenthau-Doktrin).

Beim Wiederaufbau des Schulwesens stand zunächst die allgemeinbildende Schule im Vordergrund. Hinsichtlich der äußeren und inneren Schulreformen gab es jedoch unterschiedliche bildungspolitische Vorstellungen und Optionen der vier Siegermächte. Auch zwischen den Siegermächten und den deutschen Politikern sowie innerhalb der neuen deutschen Parteien und Interessenverbände in den Besatzungszonen bzw. später in den Ländern gab es kontroverse Vorstellungen und Gestaltungsoptionen (vgl. FROESE 1969, S. 13–74). Gemeinsamkeiten gab es über globale bildungspolitische Ziele wie Entnazifizierung und Entmilitarisierung und über den Aufbau eines „demokratischen“ Schulwesens, das zur „Umerziehung“ des deutschen Volkes beitragen sollte. Bei den Konkretisierungen dieser globalen Ziele bestand bei allen Siegermächten die Tendenz, das eigene Schulwesen zum Maßstab für den Wiederaufbau des deutschen Schulwesens zu nehmen.

In den beiden ersten Nachkriegsjahren wurden auf der Basis des Potsdamer Abkommens vom 2.8.1945 von allen vier Besatzungsmächten gemeinsame Besatzungsverfügungen zur Schulreform getroffen. Bei der Umsetzung dieser Verfügungen zeigten sich in den vier Besatzungszonen jedoch erhebliche Unterschiede, insbesondere zwischen der amerikanischen und der sowjetischen Besatzungszone. Mit Beginn der Ost-West-Konfrontation wurden die Systemunterschiede nicht nur deutlich, sondern auch wechselseitig aggressiv betont.

Die politischen Konfrontationen veränderten auch die Beziehungen zwischen den Besatzungsmächten und den Besetzten. Während die Sowjetunion in der SBZ mit Befehlen der Sowjetischen Militäradministration (SMA) zur Einrichtung einer Zentralverwaltung für Volksbildung (27.7.1945) und zur grundlegenden Bildungsreform (25.8.1945) eine zentrale Steuerung der Bildungspolitik und der („Einheits“-)Schulreform begann und in der Konfrontation beschleunigte, setzte bei den westlichen Alliierten ein Nachdenken über die „Reeducation-Ideologie“ und darüber ein, ob eine Demokratisierung der Schule von oben und gegen kulturelle Besonderheiten und Traditionen in Deutschland sinnvoll und möglich sei. Gegen diese Art von „Umerziehung“ hatten viele deutsche Politiker und Pädagogen Stellung bezogen. Diese resul-

tierten u.a. aus unterschiedlichen Antworten auf die „Schuldfrage“: Welchen Anteil hatten Bildung und Erziehung in den deutschen Schulen am Aufkommen des Nationalsozialismus? Während die Verneiner der Schuldfrage an die „guten deutschen Traditionen“ und den Weimarer Schulkompromiß anknüpften und an der dreigliedrigen Schulstruktur festhalten wollten, verlangten die Bejaher grundlegende äußere (z.B. Gesamtschule) und innere Schulreformen (u.a. auf die gesellschaftlichen Funktionen bezogene Lehrpläne). Obwohl zwischen den Reformvorstellungen der Bejaher und denen der westlichen Alliierten größere Gemeinsamkeiten bestanden, haben sich im Westen – begünstigt durch die Ost-West-Konfrontation – die schulpolitischen Vorstellungen der Verneiner tendenziell durchgesetzt.

Die politische Ost-West-Konfrontation hatte auch eine ökonomische Auseinanderentwicklung zur Folge. Im Westen wurden die Umwandlung von der staatlich zentral gesteuerten Kriegswirtschaft zur privaten, dezentral geplanten und marktwirtschaftlich organisierten Wirtschaft und der Wiederaufbau durch den Marshall-Plan unterstützt. Diese Entwicklung in den 1950er Jahren wurde von der Mehrheit der Bevölkerung als „Wirtschaftswunder“ erlebt.

In der sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) waren die wirtschaftlichen Startbedingungen durch größere Demontagen und die Abgabe größerer Teile des Sozialproduktes an die Sowjetunion bis 1953 und durch den Zwang zur Übernahme des dort entwickelten Wirtschafts- und Gesellschaftssystems erheblich schlechter. Zudem verlor die DDR bis zum Mauerbau 1961 einen großen Teil ihrer qualifiziertesten Erwerbstätigen durch die Flucht in den Westen.

Für beide deutsche Staaten folgten aus den jeweiligen – sehr unterschiedlichen – politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen als Gemeinsamkeit hohe Prioritäten für die berufliche Qualifizierung der Erwerbstätigen durch die Berufsbildung. Der beachtliche Wiederaufbau der Berufsbildung stand dadurch in beiden deutschen Staaten unter dem dominanten Einfluß wirtschaftspolitischer Ziele.

### *3.2 Berufsbildung in der Bundesrepublik bis zur Vereinigung*

Mit der Gründung der Bundesrepublik ging die Verantwortung für den weiteren wirtschaftlichen Aufbau auf den Bund und die Länder über, die auf der Basis des Grundgesetzes (GG vom 7.10.1949) ihre Politiken in bezug auf Wirtschaft, Beruf und Bildung zwischen „Staatssteuerung“ und „Marktsteuerung“ bestimmen mußten. In der „Sozialen Marktwirtschaft“ als neue Wirtschaftsverfassung wurde nach Art. 74 Ziffer 11 GG der Bund im Rahmen der konkurrierenden Gesetzgebung für „das Recht der Wirtschaft“ zuständig. Die Berufsbildung in den Betrieben als Qualifizierung für die Erwerbsarbeit wurde dem „Recht der Wirtschaft“ subsumiert. Die Berufsbildung in den Schulen war durch Art. 30 i.V.m. Art. 70ff. GG in die Gesetzgebungskompetenz der Länder gegeben. Daraus ergab sich eine politische Dualität in der Berufsbildung zwischen dem Bund und den Ländern.

Für die betriebliche Berufsbildung verlangte das Handwerk seine Sonderstellung in der Ordnung seiner Berufe und Berufsbildung, die es im Dritten



Reich in Folge der erzwungenen Eingliederung in die DAF und durch die Einbeziehung der Ordnungsarbeiten für ihre Berufsausbildung in das Reichsinstitut verloren hatte. Mit dem „Gesetz zur Ordnung des Handwerks“ (Handwerksordnung – HwO – vom 17.9.1953) ist dies dem Handwerk gelungen: Der handwerkliche Befähigungsnachweis (Meisterprüfung) wurde (wieder)eingeführt; den Kammern, Innungen und Kreishandwerkerschaften wurde der Status öffentlich rechtlicher Körperschaften verliehen, der ihnen die Wahrnehmung berufsständischer und ordnungspolitischer Aufgaben durch ihre Selbstverwaltung ermöglichte. Diese erstreckte sich auch auf die handwerkliche Berufsausbildung und -fortbildung. Sie wurde als geschlossenes System für die in der Anlage A zur HwO seinerzeit 124 ausgewiesenen handwerkbetriebene Gewerbe anerkannt und geregelt.

In Industrie und Handel wurde, zunächst dezentralisiert und von Kammern (IHK) gestützt, an die Ordnungsarbeit des Reichsinstituts angeknüpft. Die IHKn ihrerseits waren um überregionale Abstimmungen bemüht. Sie richteten 1947 zentrale Arbeitsstellen für die gewerbliche und die kaufmännische „Berufserziehung“ ein (in Dortmund und München), faßten diese 1951 zu einer gemeinsamen Arbeitsstelle unter dem Dach des Deutschen Industrie- und Handelstages (DIHT) zusammen, die 1953 unter Einbeziehung des Bundesverbandes der Deutschen Industrie (BDI) und der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) zur „Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung“ (ABB) erweitert wurde.

Mit dem „Gesetz zur vorläufigen Regelung des Rechts der Industrie- und Handelskammern“ (vom 19.12.1956) wurde auch der wirtschaftlichen Selbstverwaltung für Industrie und Handel eine neue rechtliche Grundlage für die Steuerung ihrer Berufsausbildung gegeben, so daß seitdem für die beiden größten Ausbildungsbereiche die Zuständigkeiten für die Berufsausbildung durch die Kammern (HwK und IHK) geregelt sind. Im Bereich von Industrie und Handel wurden zunächst relativ großzügig neue Ausbildungsberufe anerkannt (Anstieg auf insgesamt ca. 750). Aber auf den Trend zunehmender Spezialisierung der Erwerbstätigkeiten begann die Ordnungsarbeit für die berufliche Ausbildung tendenziell mit Entspezialisierung zu reagieren.

Nach der stürmischen Wiederaufbauphase und mit Erreichen der Vollbeschäftigung ab 1958 verringerten sich die Wachstumsraten und zeigten sich erste konjunkturelle Schwächen und einige Wachstumsfolgen, die zum Nachdenken sowohl über den Aufbauprozess und seine Folgen als auch über Reaktionen darauf nötigten. Dabei gewann das Nachdenken über den „Produktionsfaktor Arbeit“ an Bedeutung, weil er zum Engpaßfaktor für die weitere volkswirtschaftliche Entwicklung geworden war.

Die aus den Wirtschaftswissenschaften entwickelte Bildungsökonomie beschäftigte sich mit Bildung und Ausbildung aus ökonomischer Perspektive (z.B. Humankapitaltheorien), die dazu beitrug, die Ausgaben des Staates für Bildung und Ausbildung nicht als Konsum, sondern als Investition zu bewerten. Daraus resultieren auch Bemühungen, die Bildungsinvestitionen zu planen und die staatliche Bildungspolitik wissenschaftlich zu beraten. In diesem Kontext sind viele Beratungs- und Planungsgremien geschaffen worden (insbesondere Deutscher Bildungsrat 1965 und Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung 1970) und in der politischen Konstellation einer großen Regie-

rungscoalition von CDU/CSU und SPD wurden Gesetze in Kraft gesetzt, die auch die rechtlichen Grundlagen für Beratungs- und Forschungseinrichtungen enthielten (Gesetz über den „Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung“ vom 14.8.1963; Arbeitsförderungsgesetz vom 25.6.1969 – Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung; Berufsbildungsgesetz vom 14.8.1969 – Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung).

Mit der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) war nach 50 Jahren vergeblicher Versuche, ein Lehrlings-, Berufsausbildungs-, Berufserziehungsgesetz etc. zu verabschieden (vgl. Pätzold 1982), eine beachtliche Reform und eine strukturelle Veränderung in der Beziehung von Beruf und Bildung durch eine neue Bewertung der betrieblichen Berufsausbildung erreicht. Sie kommen zum Ausdruck in der Bezeichnung *Berufsbildungsgesetz* und in der Zielsetzung, daß die Berufsbildung mit einer „breit angelegten beruflichen Grundbildung“ (§ 1) zu beginnen habe.

Aus *ökonomischer* Perspektive entzieht das Gesetz die betriebliche Ausbildung partiell der betrieblichen Handlungslogik durch ihre Bindung an Ausbildungsordnungen, die durch Rechtsverordnungen des Staates in Kraft gesetzt werden (§ 25). Durch diese Bindung an Ausbildungsberufe hat das Verfahren zur gesellschaftlichen Konstruktion von Ausbildungsberufen an Bedeutung gewonnen, zu dem das Gesetz Grundlagen enthält (§§ 50 bis 53). Die privatrechtliche Vertragsfreiheit ist eingeschränkt, weil zum einen nur Unternehmungen mit geeigneter Ausbildungsstelle und geeignetem Ausbildungspersonal Ausbildungsverträge abschließen dürfen und weil zum anderen für beide Vertragsparteien Rechte und Pflichten verbindlich festgelegt sind (§§ 20 bis 24). Die Regelungs- und Überwachungsbefugnisse und -aufgaben über die betriebliche Berufsausbildung und für die Prüfungen sind den „zuständigen Stellen“ übertragen und präzisiert worden. Weiterhin wurde eine Mindestbeteiligung von Nicht-Unternehmern in deren Berufsbildungsausschüsse (neben sechs Arbeitgebervertretern sechs Arbeitnehmervertreter und sechs Berufsschullehrer mit beratender Stimme) und in den Prüfungsausschüssen (mindestens 1 : 1) festgelegt.

Aus *pädagogischer* Perspektive ist hervorzuheben: die Mitwirkung der Berufsschullehrer in der „Selbstverwaltung der Wirtschaft“, die berufs- und arbeitspädagogische Qualifizierung der Ausbilder, die durch eine Ausbilder-Eignungsverordnung (vom 20.4.1972) geregelt wurde, und die Verpflichtung des Ausbildenden, den Auszubildenden für den Berufsschulunterricht freizustellen (§ 7). Diese Regelungen haben die Bildungsperspektive in der Berufsausbildung gestärkt.

Das BBiG enthielt aber auch Lücken und Schwächen. Deshalb strebte die nach der Bundestagswahl 1969 gebildete neue Regierungskoalition von SPD und FDP eine „Reform der Berufsbildungsreform“ an. Ein neues, vom Bundestag verabschiedetes BBiG erhielt aber keine Mehrheit im Bundesrat, so daß letztlich das BBiG durch ein Berufsbildungsförderungsgesetz (BerBiFG vom 23.12.1981) ergänzt wurde. Es enthält aus dem BBiG ausgegliederte Teile über die Berufsbildungsforschung, die in Verbindung mit jährlichen Berufsbildungsstatistiken und Berufsbildungsberichten die Grundlage schaffen soll für eine Berufsbildungsplanung. Da die Entwicklungen auf den Arbeits- und Ausbildungsmärkten seit Mitte der 1960er Jahre deutliches Marktversagen gezeigt

hatten, sollte die Berufsbildungsplanung „insbesondere dazu beitragen, daß die Ausbildungsstätten nach Art, Zahl, Größe und Standort ein qualitativ und quantitativ ausreichendes Angebot an beruflichen Ausbildungsplätzen gewährleisten und daß sie unter Berücksichtigung der voraussehbaren Nachfrage und des langfristig zu erwartenden Bedarfs an Ausbildungsplätzen möglichst günstig genutzt werden“ (§ 2).

Zu der zentralen Frage, ob und wie der Staat bei einem Mangel an betrieblichen Ausbildungsplätzen durch eine Neuregelung der grundsätzlich einzelbetrieblichen Finanzierung, z.B. durch eine Ausbildungsumlage, steuernd eingreifen können soll, gab es keinen politischen Konsens. Deshalb ist der Ausbildungsstellenmarkt bis heute weitgehend ungesteuert und abhängig von wirtschaftskonjunkturellen und -strukturellen Einflüssen auf der Anbieterseite und von demographischen Entwicklungen und Ausbildungsbedürfnissen der Bevölkerung auf der Nachfragerseite.

Für die Steuerung und Ordnung der Berufsbildung gewinnt nach dem BerBiFG der Hauptausschuß des BIBB politische Bedeutung, in dem Bund, Länder und die Sozialparteien viertelparitätisch vertreten sind (§§ 6 bis 8 BerBiFG). Die Organisation der Zusammenarbeit nach diesem Gesetz wird als ein Prozeß der Verrechtlichung und Systembildung in der Steuerung der Berufsbildung interpretiert und dieses System als ein neokorporatistisches gekennzeichnet (vgl. STREECK 1987; HARNEY 1997). Zu diesem System gehören weiterhin Landesausschüsse für Berufsbildung, die die Landesregierungen in Fragen der Berufsbildung beraten sollen, und auf der regionalen Ebene die Berufsbildungsausschüsse der zuständigen Stellen (Kammern), die in allen wichtigen Angelegenheiten der beruflichen Bildung zu unterrichten und zu hören sind und die alle von den Kammern zu erlassenden Rechtsvorschriften für die Durchführung der Berufsbildung beschließen (§ 58 BBiG).

Schließlich ist für die Steuerung der Berufsausbildung im „dualen System“ hervorzuheben, daß die Erarbeitung neuer Ausbildungsordnungen für die betriebliche Berufsausbildung und neuer Berufsschul-Lehrpläne zwischen Bund und den Ländern abgestimmt wird. Der Bund – vertreten durch das 1972 neu eingerichtete Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) und durch das BIBB – und die Länder – vertreten durch die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) – stimmen seit 1972 auf der Grundlage einer Vereinbarung (vgl. BENNER/PÜTTMANN 1992) die Erarbeitung beider Steuerungsmittel ab.

Im Vergleich zu den Steuerungs- und Abstimmungsproblemen in der Berufsbildung insgesamt sind mit den rechtlichen Grundlagen für das neokorporatistische System zwar Entwicklungen eingeleitet worden, die einige Schwächen von Markt- bzw. Staatssteuerung ausgleichen, aber keineswegs optimale Voraussetzungen für Problembearbeitungen und -lösungen bieten. Die nach 1969 entwickelte Planung und Steuerung der Berufsausbildung war auf die Bundesebene konzentriert. Dafür sind erstmals in der deutschen Geschichte auf gesetzlicher Grundlage vom Staat auch die finanziellen Voraussetzungen geschaffen worden. Aber die Planungs- und Steuerungsleistungen nehmen nach unten ab. Auf der regionalen Ebene ist die Abstimmung zwischen Arbeiten und Lernen in Betrieb und Schule weitgehend vom beruflichen Selbstverständnis und Engagement der Ausbilder und Lehrer sowie der Unternehmens-

und Schulleitungen abhängig, die in unterschiedlichen Systemkontexten qualifiziert und sozialisiert worden sind und arbeiten (vgl. KELL 1995, Abb. S. 377); sie erfolgt eher zufällig als systematisch. Das ist eines der theoretisch begründeten Argumente gegen die Bezeichnung *Berufsausbildungssystem*.

Der Wiederaufbau des berufsbildenden Schulwesens lag in der Verantwortung der Länder und war von deren politischen Vorstellungen und ökonomischen Rahmenbedingungen beeinflusst. Er verlangte vor allem von den kommunalen Schulträgern erhebliche Investitionen, die erst in den Jahren des Wirtschaftswunders in größerem Umfang finanziert werden konnten, dann aber in ihrer Bedeutung für die regionale Strukturentwicklung erkannt und erweitert wurden. Dabei mußten bis zur Vollbeschäftigung von den berufsbildenden Schulen auch Beiträge zur Bewältigung der Berufsnot der Jugend geleistet werden. Das führte zunächst dazu, daß die (Teilzeit-)Berufsschule in den Aufbaujahren durch ihre Kopplung an die betriebliche Berufsausbildung erst mit steigendem Lehrstellenangebot eine zentrale Bedeutung für das berufsbildende Schulwesen gewinnen konnte. Zur Bewältigung der Berufsnot wurde von den berufsbildenden Schulen nur ein begrenzter Beitrag durch eine *Berufsvorbereitung* geleistet, weil ein Ausbau der Berufsfachschule als vollzeitschulische Alternative zur dualen Berufsausbildung weder öffentlich zu finanzieren war noch den damaligen Vorstellungen über das Verhältnis von Markt und Staat in der Berufsbildung entsprach. Dennoch kam es auf lokaler Ebene auch zum Ausbau berufsqualifizierender Berufsfachschulen.

Beim föderalen Aufbau der beruflichen Schulen war es zu einer Vielfalt in der Bundesrepublik gekommen, die seinerzeit als „organisiertes Chaos“ bewertet wurde (vgl. LUCHTENBERG 1952, S. 317). Als Gegenbewegung haben die Länder die KMK als früh eingerichtete Institution zur Selbstkoordination genutzt. Deshalb ist an den Beschlüssen der KMK zu erkennen, wo durch bildungspolitische Innovationen in den Ländern Abstimmungsbedarf entstanden war.

Als Entwicklungslinie aus den KMK-Beschlüssen der 1950er Jahre ist der gemeinsame berufsschulpolitische Wille zu erkennen, berufliche Bildungswege für Absolventen aus Volks- und Realschulen auszubauen: von einer Berufsausbildung im dualen System bzw. in vollzeitschulischen Ausbildungsgängen über den Erwerb der Fachschulreife in der Berufsaufbauschule als Zulassungsvoraussetzung zur beruflichen Weiterbildung an Höheren Fachschulen mit der Möglichkeit der Zulassung zum Hochschulstudium. Damit sollte zum einen die steigende Nachfrage der Wirtschaft nach mittleren Führungskräften befriedigt und zum anderen in Verbindung damit die berufliche Bildung im Vergleich zur allgemeinen Bildung aufgewertet werden.

Im bildungspolitischen Reformjahrzehnt von ca. 1965 bis 1975 wurden die Reformperspektiven für das berufsbildende Schulwesen weiter gesteckt. Ende der 1960er Jahre gab es einen breiten bildungspolitischen Konsens darüber, daß die Chancengleichheit durch die Herstellung der Gleichwertigkeit von Berufsbildung und Allgemeinbildung erhöht werden soll. In den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates zur Struktur des Bildungssystems (1970) und zur Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen im Sekundarbereich II (1974) sowie im Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK 1973) kommt dieser Konsens zum Ausdruck.

Am Anfang der Reformphase stand zunächst aber eine Schwächung des berufsbildenden Schulwesens durch die Überleitung der Höheren Fachschulen in Fachhochschulen (Abkommen der Ministerpräsidenten zur Vereinheitlichung des Fachhochschulwesens vom 30./31.10.1968). Mit dieser Überleitung war allerdings gleichzeitig eine Stärkung durch die Einführung der Fachoberschule verbunden, die zur Fachhochschulreife führt, wodurch erstmalig ein *direkter* Zugang zum Tertiärbereich – auch für Hauptschulabsolventen – geschaffen wurde. Daraus hat sich ein quantitativ bedeutsamer beruflicher Bildungsweg entwickelt: Mittlerer Schulabschluß (Fachoberschulreife) – Berufsausbildung – Klasse 12 der Fachoberschule – Fachhochschulstudium (mit der Möglichkeit des Einstiegs in integrierte Studiengänge an Gesamthochschulen und Durchstiegsmöglichkeiten zu Universitätsdiplomen). Als zeitverkürzende Alternative bzw. Ergänzung dazu sind doppeltqualifizierende Bildungsgänge (z.B. Berufsabschluß und Fachhochschulreife) entwickelt worden.

Weiterhin sollte das berufsbildende Schulwesen durch den Ausbau von Berufsfachschulen zu berufsqualifizierenden Schulen gestärkt werden. Zum Ausbau der beruflichen Vollzeitschulen gehörte auch die einjährige Berufsgrundschule. Die schon früher begonnene Diskussion über die Berufsgrundbildung und über eine Stufenausbildung hatte ihren Niederschlag in § 1 Abs. 2 und § 26 BBiG gefunden. Die Berufsgrundbildung wurde 1972 inhaltlich konkretisiert durch die didaktische Konstruktion von elf Berufsfeldern (1978 auf 13 erweitert und durch Schwerpunkte differenziert), denen inhaltlich verwandte Ausbildungsberufe zugeordnet wurden. Alle Auszubildenden der einem Berufsfeld zugeordneten Ausbildungsberufe sollten im ersten Ausbildungsjahr als Fundament für das differenzierte Weiterlernen in den Fachstufen 1 und 2 eine gemeinsame, allgemein-berufliche Grundbildung erwerben. Durch Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungsverordnungen wurde rechtlich gesichert, daß der erfolgreiche Erwerb einer Berufsgrundbildung bei Abschluß eines Ausbildungsvertrages als erstes Ausbildungsjahr angerechnet werden mußte. Trotz aller berufsbildungspolitischen Probleme und Realisierungsschwierigkeiten mit der Berufsgrundbildung (vgl. KELL 1982) hat die spezielle Diskussion über das Berufsgrundbildungsjahr zur allgemeinen Diskussion über Übergangsmöglichkeiten vom allgemeinen und beruflich-allgemeinen zum beruflich-spezifischen Lernen, über die Beziehungen zwischen vorberuflicher Bildung und Berufsausbildung sowie zwischen Fachtheorie und Fachpraxis und auch partiell zur Bearbeitung der Problematik von Jugendlichen ohne Ausbildungsverhältnis (JoA) beigetragen.

Trotz der strukturellen Probleme, die insbesondere durch die über die Berufsschule erzeugte Abhängigkeit des berufsbildenden Schulwesens von ökonomischen Perspektiven und Entwicklungen bestehen, ist die pädagogische Zielperspektive, die allgemeine Bildung fortzusetzen, zu erweitern und zu vertiefen und die Mehrheit der Jugendlichen im Medium des Berufs sich entwickeln zu lassen, bis 1990 weiterverfolgt und in einem beachtlichen Umfang realisiert worden. Ein Indiz dafür sind die Entwicklungen der Berufs- und Fachgymnasien, Höheren Berufsfachschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufsoberschulen, Fachoberschulen und von doppeltqualifizierenden Bildungsgängen, die zur Durchlässigkeit des berufsbildenden Schulwesens so stark beigetragen haben, daß ein zeitaufwendigeres „Nachholen“ von Hoch-

schulzugangsberechtigungen, z.B. über Institute zur Erlangung der Hochschulreife, die seit der ersten Gründung (OBERHAUSEN 1953) am Aufbau und an der Expansion des Schulwesens teilgenommen haben, an Bedeutung verlor.

### *3.3 Berufsbildung in der Deutschen Demokratischen Republik bis zur Vereinigung*

Die Artikel über Erziehung und Bildung in der ersten Verfassung der DDR (vom 7.10.1949) wiesen einige formale und auch inhaltliche Bezüge zur WRV auf. Neu war das Recht der Republik, „einheitliche gesetzliche Grundbestimmungen“ zu erlassen, das der Tendenz zur beabsichtigten Zentralisierung folgte, die von der Sowjetunion schon in der SBZ vorgegeben war. Kurz vor Verabschiedung der Verfassung waren im Zusammenhang mit dem Vierten Pädagogischen Kongreß von der SED in „Schulpolitischen Richtlinien für die Deutsche Demokratische Schule“ die Ziele für die Interpretation der Verfassung festgelegt: Erziehung und Bildung im Dienste des aufzubauenden Sozialismus in der DDR. In den Vorstellungen über eine sozialistische Gesellschaft war aus marxistischer Denktradition Arbeit ein zentraler und in der politischen Praxis positiv besetzter Begriff; dazu gehörte auch die konstitutive Vorstellung, daß „Arbeit bildet“. Bildung durch den Beruf war ideologisch eine Selbstverständlichkeit, aus der verfassungsrechtlich die Konsequenz gezogen wurde, das „gleiche Recht auf Bildung und die freie Wahl eines Berufes“ in einem Artikel zu vereinen (Art. 35 – anders als im GG getrennt in Art. 2 und 12). Diese Regelung geht von der Harmonieannahme aus, daß das pädagogische Ziel, die allseitig harmonische Entwicklung der Persönlichkeit, und das ökonomische Ziel, das gesellschaftliche Arbeitsvermögen hervorzubringen, das die sozialistische Wirtschaft benötigt, zugleich erreichen zu können. Diese Harmonieannahme hat die Bildungs- und Berufsbildungspolitik der DDR beeinflusst und sowohl zu einigen speziellen Regelungen und Maßnahmen als auch Schwierigkeiten geführt. Aus der Perspektive von Beruf und Bildung und im Vergleich zur Bundesrepublik sind hervorzuheben:

- die enge Verbindung der Bildungspolitik mit der zentralen staatlichen Wirtschaftsplanung und -lenkung;
- die Polytechnische Bildung und die allgemeinbildende Polytechnische Oberschule sowie der Unterrichtstag in der Produktion;
- die Bedeutung der Berufsaus- und -weiterbildung – auch für den Hochschulzugang.

Mit der „Sowjetisierung“ der DDR wurden auch die Ziele, Kriterien und Instrumente zentraler Wirtschaftsplanung und -lenkung adaptiert. Wegen der ökonomischen Implikationen des Bildungssystems rückte für die Bildungspolitik die Verzahnung von Wirtschafts- und Bildungsplanung in den Vordergrund, so daß – wie im Westen – bildungsökonomische Fragestellungen zu bearbeiten waren, wenn auch in anderem Systemkontext.

Die allgemeine Orientierung des Lernens im Bildungssystem an der Arbeit und an den Anforderungen der Berufe fand auch Ausdruck in der Konzeption der polytechnischen Bildung. Nach der Thematisierung durch das Deutsche

Pädagogische Zentralinstitut (1953) und der Einführung des „polytechnischen“ Bildungsgesetzes in der Sowjetunion (1958) erklärte WALTER ULBRICHT „die Einführung des polytechnischen Unterrichts ...“ zur „Kernfrage bei der weiteren Entwicklung des sozialistischen Schulwesens“ (FROESE 1969, S. 56). Die Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit wurde zum Grundprinzip der sozialistischen Erziehung erklärt, durch die die Losgelöstheit der Schule vom Leben überwunden und die Jugend unmittelbar am Aufbau des Sozialismus beteiligt werden sollte. Im „Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens ...“ (vom 2.12.1959) wurde dieses Prinzip verankert und im Schulaufbau konkretisiert. Die achtjährige Grundschule wurde von der zehnjährigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule abgelöst, für die allgemeine Schulpflicht bestand und an die sich drei Wege zur Hochschulreife anschlossen: über (1) die Berufsschule und Fachschule, (2) die Betriebsoberschule, die Abendoberschule und Lehrgänge für Sonderreifeprüfungen und (3) die Arbeiter- und Bauernfakultäten (nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung). Ab Klasse 7 wurde der „Unterrichtstag in der Produktion“ als Kern dieser polytechnischen Oberschule eingeführt. In den traditionellen ersten Bildungsweg zur Hochschule über die zweijährige erweiterte allgemeine polytechnische Oberschule (EOS) wurde eine berufspraktische Bewährung in Form eines einjährigen Praktikums eingebaut. Dieses Gesetz ist Teil der zweiten Schulreform der DDR (nach der ersten Weichenstellung 1946), die durch zahlreiche Regelungen konkretisiert und ergänzt wurde. In den nachfolgenden Regelungen zur polytechnischen Bildung sind auch Reaktionen auf negative Erfahrungen mit den Unterrichtstagen und mit Praktika in der Produktion zu erkennen und die zur zweiten *Bildungsreform* überleiteten.

Das „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ (vom 25.2.1965) markiert einen Einschnitt in die gesamtdeutsche Bildungsgeschichte, weil es erstmalig das ganze Bildungssystem vom Kindergarten bis zur Hochschule unter Einschluß der Erwachsenenbildung auf eine einheitliche rechtliche Grundlage stellte. Es folgte der im „Programm der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands“ (1963) postulierten neuen Kategorie vom umfassenden Aufbau des Sozialismus, in dem „die Erziehung des Menschen und die Lösung der ökonomischen Aufgabe ... eine Einheit“ sind (Zitate nach FROESE 1969, S. 53 ff.).

Die politische Bedeutung, die der Arbeit, dem Beruf und der Berufsbildung im Bildungsgesetz gegeben wurde, findet auch Ausdruck in der nachträglichen verfassungsrechtlichen Absicherung durch die Verfassungsänderung von 1968 (1974 wurden nur wenige Um- und Klarstellungen vorgenommen): Verankerung des Rechts auf Arbeit (Art. 24), des gleichen Rechts auf Bildung – zum allseitig gebildeten und harmonisch entwickelten Menschen, der über eine hohe Allgemeinbildung und Spezialbildung verfügt (Art. 24 Abs. 1 und 2) und das Recht und die *Pflicht aller* Jugendlichen, einen Beruf zu erlernen (Art. 25 Abs. 4) (vgl. auch zum folgenden Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen 1990).

Berufsausbildung als Begriff wurde in der DDR ausschließlich auf die Ausbildung für *Facharbeiterberufe* verwendet. Sie wurde strukturell verändert durch die bereits 1948 begonnene Einführung von Betriebsberufsschulen, die sich zur dominanten Form der Berufsschule entwickelten. Sie waren zum Teil

zu Betriebsschulen ausgeweitet worden mit Funktionen von Qualifizierungszentren, in denen die Ausbildung der Lehrlinge und die Weiterbildung der Facharbeiter und Meister sowie auch der polytechnische Unterricht durchgeführt wurden. Ihnen waren auch viele Lehrlingswohnheime angegliedert. Am Ende der DDR gab es fast 1000 Betriebsberufsschulen bzw. Betriebsschulen, in denen etwa zwei Drittel der Lehrlinge ausgebildet wurden.

Die Lehrlingsausbildung in Klein- und Mittelbetrieben wurde vom Unterricht in kommunalen Berufsschulen begleitet. Diese waren eingebunden in die politischen Aufgaben der Volksvertretungen in Kreisen und Bezirken, die durch ein Gesetz vom 4.7.1985 nach dem „Prinzip des demokratischen Sozialismus“ mit dem Ziel, die Einheit von Zweig- und Territorialleitung herzustellen, aufgewertet worden waren. Ihnen waren Abteilungen für Berufsbildung und Berufsberatung nachgeordnet, die auch die betriebliche Berufsausbildung kontrollieren sollten.

Für die Steuerung der berufsinhaltlichen und hierarchischen Ordnung knüpfte auch die DDR an die im Dritten Reich begonnenen Arbeiten an und integrierte diese in die zentrale Wirtschaftsplanung. In der Berufssystematik als Instrument der Berufsstatistik ist sie allerdings von der deutschen Tradition und von internationalen Vereinbarungen (z.B. der ILO) abgewichen. Aber auch die DDR reagierte auf die zunehmende Spezialisierung der Erwachsenentätigkeiten bei der Ordnung der Lehrlingsberufe durch Entspezialisierung.

Lehrling wurde man durch Abschluß eines *Arbeitsvertrages*, in dem nach den gesetzlichen Vorgaben die Ausbildungsziele, -dauer, -vergütung etc. geregelt waren. Nach der Facharbeiterprüfung, die 98% der Lehrlinge erfolgreich beendeten (davon 50% mit gut und besser), sollten sie den bereits vorher vom Ausbildungsbetrieb anzubietenden Arbeitsplatz einnehmen, ein Fachschulstudium aufnehmen oder über Vorkurse der Hochschule bzw. über die Arbeiter- und Bauernfakultät ein Hochschulstudium beginnen können.

Neben der dominant betrieblichen Lehrlingsausbildung hatte die DDR vollzeitschulische Ausbildungsgänge zu einem Fachschulsystem ausgebaut. Zunächst knüpfte sie an die tradierte Differenzierung von *berufsvorbereitenden* Berufsfachschulen und der beruflichen *Weiterbildung* in Fachschulen an, verlagerte die Berufsvorbereitung in den polytechnischen Unterricht der allgemeinbildenden Schule und differenzierte die Fachschulen in solche, die in drei bis vier Jahren zu einer abgeschlossenen Berufsausbildung, und solche, die nach abgeschlossener Berufsausbildung in einem dreijährigen „Studium“ zum Erwerb „mittlerer Grade“ führten.

Unter dem Einfluß des Einsatzes neuer Technologien und der damit inhaltlich veränderten und im Anspruchsniveau erhöhten Anforderungen war in der DDR 1953 eine Neuordnung des Fachschulwesens begonnen worden. Sie führte zum einen zur Anhebung von Fachschulen zu Hochschulen in denen nach drei Studienjahren die ersten Abschlüsse „Ingenieur“ bzw. „Ökonom“ und nach einem weiteren Studienjahr die akademischen Grade „Dipl.-Ingenieur“ bzw. „Dipl.-Ökonom“ erworben werden konnten. Zum anderen wurde eine neue Qualifikationsstufe für mittlere technische bzw. ökonomische Grade eingeführt, auf die unmittelbar nach der 10. Klasse POS-Abschlüsse mit der Bezeichnung „Techniker“ bzw. „Wirtschaftler“ erworben werden konnten.

Zum Schuljahr 1959/60 wurden die ersten *Abiturklassen in der Berufsausbil-*



ung eingerichtet und ab 1960 ergänzt durch die Einführung einer Berufsausbildung in die damals noch vierjährige Erweiterte Oberschule. Die Einschätzung der quantitativen und qualitativen Bedeutung des Bedarfs an technischen und ökonomischen Kadern hat dazu geführt, daß mit dem Bildungsgesetz 1965 zwei Wege zur Hochschulreife festgelegt wurden: (1) Nach Klasse 10 POS über die dreijährige Berufsausbildung mit Abitur und (2) über die zweijährige EOS und ein einjähriges (Vor-)Praktikum.

Die Beziehungen zwischen diesen beiden Wegen zum Hochschulstudium waren spannungsreich. Aber trotz einiger Probleme hatte sich der Weg zur Hochschule über die Berufsausbildung quantitativ zu einer wichtigen Alternative zu dem über die EOS entwickelt.

Insgesamt waren in den Schulen und in der Berufsbildung der DDR die Beziehungen zwischen allgemeinem und beruflichem Lernen und die Verbindungen von Lern- und Arbeitsprozessen sehr variantenreich gestaltet worden. Diese hätten viele Anknüpfungsmöglichkeiten für Transformationsprozesse in beiden Teilen des vereinigten Deutschlands geboten, die jedoch bis zum Ende des Jahrhunderts kaum für gemeinsame Entwicklungen genutzt wurden.

#### *4. Berufsbildung im vereinigten Deutschland: Kontinuität im Westen – Transformationen im Osten*

Mit der Maueröffnung am 9./10.11.1989 hatte die Destabilisierung des politischen und ökonomischen Systems der DDR ein Ausmaß erreicht, das zu schnellem Handeln auf beiden Seiten zwang. Das Wohlstandsgefälle zwischen der Bundesrepublik und der DDR war eine ökonomisch-soziale Ursache von Flucht und Opposition, die mit der Erwartung der DDR-Bürger verbunden war, durch die Verfügung über die harte D-Mark am westlichen Wohlstand beteiligt zu werden. Diese Faktoren hatten noch vor der Volkskammerwahl am 18.3.1990 zu Gesprächen einer „Gemeinsamen Expertenkommission zur Vorbereitung einer Währungsunion und Wirtschaftsgemeinschaft“ zwischen der Bundesrepublik und der DDR geführt, die in den ersten Staatsvertrag zur Währungs-, Wirtschafts- und Sozialunion vom 21./22.6.1990 mündeten. Damit waren große Teile der westdeutschen Wirtschafts- und Sozialordnung auf die DDR übertragen worden, und mit der Einführung der D-Mark war ein innerdeutscher „point of no return“ erreicht, der alle nachfolgenden staatlichen Vereinbarungen präjudiziert und fundamentiert hatte (vgl. WEIDENFELD/KORTE 1996, insbesondere S. 701). Der am 3.10.1990 in Kraft getretene Vertrag zur Herstellung der Einheit Deutschlands (Einigungsvertrag) war insofern eine politische und administrative Untermauerung des ersten Vertrages über die Wirtschaftsunion und weiterer Regelungen, die vor dem und für den Beitritt nach Art. 23 GG zu treffen waren.

Auf der Entwicklungslinie des ersten Vertrages lag auch die Entscheidung der DDR, noch vor Abschluß des Einigungsvertrages die rechtlichen Regelungen zum dualen System der Bundesrepublik zu übernehmen. Mit Blick auf den Beginn des neuen Schul- und Ausbildungsjahres 1990/91 wurden im Juli 1990 BBiG, HwO und IHK-Gesetz übernommen, die betriebliche Berufsschule zum 31.8.1990 aufgelöst und deren Aufgaben durch ein Berufsschulgesetz auf die

Kreise und kreisfreien Städte als neue Träger der Berufsschule übertragen. Nach dem Beitritt haben die ostdeutschen Länder im Rahmen der in der Bundesrepublik bestehenden Ministerpräsidentenabkommen und KMK-Vereinbarungen über das Schulwesen mit der Transformation begonnen, wobei sie von der ausgehandelten Bestandsgarantie für die in der DDR erworbenen schulischen, beruflichen und akademischen Abschlüsse ausgehen konnten.

Die östlichen Länder haben 1991 durch ihre Landesverfassungen und Schulgesetze die rechtlichen Grundlagen für die Schulentwicklungen geschaffen und zum Schuljahr 1991/92 (in Sachsen 1992/93) in Kraft gesetzt. Sie enthalten nur zwei Entscheidungen, die partielle Abweichungen von den im Westen vorhandenen Schulstrukturen aufweisen. Zum einen sind Haupt- und Realschulen unter einem Dach als Mittel- (Sachsen), Sekundar- (Sachsen-Anhalt) bzw. Regelschule (Thüringen) zusammengefaßt, die die Diskussion über ein zweigliedriges allgemeinbildendes Schulwesen auch im Westen belebte. Zum anderen traf das Festhalten an der Vergabe des Abiturs nach zwölf Schuljahren mit der bildungsökonomisch akzentuierten Diskussion im Westen über die Verkürzung von Schul-, Ausbildungs- und Studienzeiten zusammen. Ob beide Entscheidungen zu bundesweiten Veränderungen im deutschen Schulsystem führen werden, ist zum Jahrhundertende noch offen. Für die Entwicklung des berufsbildenden Schulwesens in den neuen Ländern ergaben sich daraus jedoch keine strukturellen Konsequenzen.

Die ökonomischen Strukturprobleme der östlichen Länder wurden 1991 im ersten Wirtschaftsjahr nach der Vereinigung deutlich. Die alten Produktionsstrukturen waren fast komplett zusammengebrochen; der für die DDR traditionelle und wichtige Osthandel kam zum Erliegen; die Freisetzung von Erwerbstätigen leitete die Arbeitslosigkeit von ca. 3,4 Millionen Menschen bis 1994 ein. Für die betriebliche Berufsausbildung und für die Jugendlichen bedeutete der Zusammenbruch der Großbetriebe mit ihren schulischen und außerschulischen Zusatzleistungen in den industriellen Ballungsgebieten auch einen mentalen Zusammenbruch: Denn die hohe Wertschätzung von Arbeit, Beruf und Berufsbildung im Sozialismus, die den Staatsapparat zur Versorgung der Jugend mit Ausbildung und Arbeit verpflichtete – mit problematischen ökonomischen Folgen aus marktwirtschaftlicher Sicht –, wurde konfrontiert mit der Erfahrung, daß der anonyme Markt sie nicht braucht und daß sie die erwünschte Kaufkraft der D-Mark nur vom Staat dosiert als Sozialleistung erhielten.

Auf solche Folgen der abrupten Einführung der Marktwirtschaft reagierte die Berufsbildungspolitik mit den Instrumenten, die sich im neokorporatistischen System der alten Bundesrepublik entwickelt haben. Im ersten Berufsbildungsbericht der Bundesregierung für ganz Deutschland sind die Zielperspektiven und Einflußfaktoren für die Entwicklung nach 1990 formuliert: „Berufsbildung in Deutschland: Fortentwicklung und Kontinuität – Richtung Europa“ (BMBW 1991, S. 1). Die für die Wettbewerbsfähigkeit in dem europäischen Binnenmarkt und auf den Weltmärkten erforderliche Qualifizierungsoffensive verlangte zwar für die östlichen Länder größere finanzielle Anstrengungen des Staates, aber qualitativ sollte sich die Berufsbildungspolitik „auf bewährte Strukturen stützen“ (ebd.). Klargestellt wird, daß nach den ordnungspolitischen Grundsätzen der Bundesrepublik die Verantwortung für die not-

wendigen Qualifizierungsmaßnahmen und die Berufsbildungsangebote der Wirtschaft liegen und der Staat nur subsidiäre Hilfe leiste. Diese dürfe nur mittelfristig, aber keineswegs auf Dauer angelegt sein.

Im ersten gesamtdeutschen Berufsbildungsbericht wird als gemeinsames Erbe in den globalen Zielen für die Berufsbildung die Herstellung der Gleichwertigkeit von Berufsbildung und Allgemeinbildung und eine Differenzierung der Berufsbildung hervorgehoben, durch die sowohl die speziellen Anforderungen des Beschäftigungssystems als auch die individuellen Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse der Jugendlichen und Erwachsenen berücksichtigt werden sollen. Über diese globalen Ziele besteht ein breiter gesamtdeutscher Konsens. Über die Konkretisierung der Ziele hinsichtlich Wünschbarkeit und Machbarkeit, über die Grade ihrer jeweiligen Erreichbarkeit und über die Maßnahmen und Instrumente etc. zur Zielerreichung gibt es jedoch unterschiedlich breite Interpretations- und Meinungsspektren, die sowohl in Äußerungen der Parteien und Verbände als auch in staatlichen und privaten Aktivitäten zum Ausdruck kommen. Danach zeichnen sich folgende übergreifende Entwicklungstendenzen ab.

1. Arbeit und Beruf haben als Gegenstand der allgemeinen Grundbildung in den allgemeinen Schulen des Sekundarbereichs I über das Pflichtfach Arbeitslehre in den Hauptschulen und Gesamtschulen hinaus an Bedeutung gewonnen. Das gilt insbesondere für den Stellenwert von Arbeitserfahrungen durch Praktika, deren Vermittlung in der Marktwirtschaft allerdings auf relativ enge Grenzen stößt.
2. Die gymnasiale Oberstufe und das Abitur werden in ihrer berufsvorbereitenden Funktion für eine akademische Berufsausbildung an Hochschulen deutlicher wahrgenommen, und einige Konsequenzen werden daraus für die Berufsorientierung durch die Thematisierung von Arbeit und Beruf im politischen, sozialwissenschaftlichen, historischen, religiösen etc. Unterricht und durch die Zusammenarbeit mit der Berufsberatung der Arbeitsämter gezogen.
3. Im berufsbildenden Schulwesen sind mit den Berufs- bzw. Fachgymnasien und der Fachoberschule Bildungsgänge für den Zugang zu den wissenschaftlichen Hochschulen und Fachhochschulen inhaltlich weiterentwickelt und quantitativ ausgeweitet worden, in denen die Beziehungen zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung spezifisch gestaltet sind. Hier stehen Konkretisierungen der Berufsbezüge aus, die einer Gymnasialisierung berufsbildender Schulen begegnen können.
4. In den berufsvorbereitenden Schulen (BVJ, BFS) ist eine Orientierung am curricularen Programm der Berufsgrundbildung festzustellen, die wiederum als erstes Jahr der Berufsausbildung curricular mit den Ausbildungsberufen eines Berufsfeldes und darüber mit Segmenten von Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems verbunden sind. Dadurch ist der Berufsbezug in diesen berufsvorbereitenden Bildungsgängen konkretisiert und gestärkt worden.
5. Die berufsqualifizierenden Vollzeitschulen sind ausgebaut worden zum einen als Reaktion auf den Mangel an betrieblichen Ausbildungsplätzen. Zum anderen können die Länder auf regionale Besonderheiten spezifischer

und zum Teil schneller reagieren und neue Schulberufe konstruieren, als das für das duale System bisher möglich war, und dabei können sie die Vermittlung von Abschlüssen berücksichtigen, die sie in ihren allgemeinbildenden Schulen vergeben.

6. Auch beim schulischen Ausbau der beruflichen Weiterbildung in den Fach- und Berufsoberschulen wird berufliches mit allgemeinem Lernen in unterschiedlichen Gewichtungen verbunden. Bei der Fachschule dominiert der Berufsbezug, aber mit dem Abschluß zweijähriger Fachschulen kann die Fachhochschulreife erworben werden; bei der Berufsoberschule dominiert die Vermittlung einer fachgebundenen Hochschulreife, die in der Anbindung an die berufliche Weiterbildung einen deutlichen Berufsbezug zuläßt und die durch den Erwerb einer zweiten Fremdsprache zur Allgemeinen Hochschulreife aufgewertet werden kann.
7. Die neokorporatistische Zusammenarbeit zur Steuerung der nichtakademischen Berufsausbildung hat sich gefestigt, ist bei der Ordnung der Berufsausbildung effektiver und schneller geworden, und sie hat sich bei der Transformation der Berufsausbildung in den fünf neuen Ländern im Ganzen bewährt. Dabei sind jedoch auch Ambivalenzen und Schwächen deutlich geworden.

Die Probleme der Planung und Steuerung der längerfristigen gesamtwirtschaftlichen Angebote von Berufsbildung werden durch den Wettbewerb auf den europäischen Binnenmärkten und auf den Weltmärkten verschärft, weil dadurch die nationalen Berufsbildungssysteme in den ökonomischen Wettbewerb einbezogen werden. In dem Maße, in dem mit der Berufsbildungspolitik Bildungsziele wie Persönlichkeitsentwicklung und sozialpolitische Ziele wie Vermittlung einer Berufsausbildung für alle, Abbau der Benachteiligung von Frauen, Integration von Behinderten und Benachteiligten, Bearbeitung der Folgen von Arbeitslosigkeit etc. verbunden sind, zu deren Erreichung ökonomische Ressourcen benötigt werden, versagt die marktwirtschaftliche Steuerung der Berufsbildung und nötigt den Staat nicht nur zur subsidiären, sondern zur strukturellen Beteiligung an der Finanzierung und Durchführung der Berufsbildung. Wenn er die dafür notwendigen Finanzmittel nicht zur Verfügung stellen kann oder will, muß er offen oder verschleiert Zielreduktionen vornehmen.

Vor diesem Hintergrund ist durch und nach der Vereinigung die Bedeutung des Staates bei der Planung, Durchführung und Finanzierung der Berufsbildung gestiegen und der Beitrag der betrieblichen Berufsausbildung an der Erreichung der umfassenderen berufsbildungspolitischen Ziele zurückgegangen. Die Betonung der Subsidiarität staatlichen Handelns und der erfolgreichen Weiterentwicklung und Modernisierung des dualen Systems ist daher als Versuch des Staates zu interpretieren, den Anteil der privaten Finanzierung der Berufsbildung nicht weiter sinken zu lassen, sondern anzuheben. Die Bilanzierungen von über zwanzigjähriger Förderung der Überbetrieblichen Berufsbildungsstätten (ÜBS) durch den Bund auf einer Fachtagung des BIBB 1999 und der ebenfalls vom Bund geförderten Benachteiligtenprogramme anläßlich des dreißigjährigen Bestehens des BIBB im Jahr 2000 sind offiziell als Weiterentwicklungen und Modernisierungen des dualen Systems gewürdigt und gefeiert worden. Die Ambivalenz dieser Würdigung liegt darin, daß die Notwendigkeit

solcher staatlicher Aktivitäten nicht als Reaktionen auf die Strukturschwächen des dualen Systems thematisiert, sondern politisch als Stärken des deutschen Systems der Berufsausbildung ausgegeben werden.

### 5. *Beruf und Bildung im neuen Jahrhundert: Berufsbildungstheoretische und bildungspolitische Perspektiven*

Die Probleme des „Wirtschaftsstandortes“ Deutschland in einer weltweiten Ökonomie hat nach der deutschen Vereinigung neue Dimensionen erreicht. In der wirtschaftspolitischen und -wissenschaftlichen Analyse und Bewertung der Probleme gibt es ein hohes Maß an Übereinstimmung über die Bedeutung der Qualität des Produktionsfaktors Arbeit und damit der Berufsbildung besonders für die deutsche rohstoffarme Volkswirtschaft. Über die Konsequenzen, die daraus für die Bildungs- und Berufsbildungspolitik zu ziehen sind, gibt es jedoch nur partielle Konsense. Das ist u.a. darauf zurückzuführen, daß die Analysen über die ökonomische und gesellschaftliche Problemlage in Deutschland große Unterschiede aufweisen, z.B. über Ursachen, Ausmaß, Entwicklung und Folgen von Arbeitslosigkeit. Gleichwohl kann aus den vorliegenden Befunden aus berufspädagogischer Perspektive ein Fazit gezogen werden: Wir brauchen eine neue Bildungsoffensive, durch die die Bürger befähigt werden, Unübersichtlichkeit und schnelle Veränderungen in ihrer Umwelt zu bewältigen. Die Frage, welche Allgemeinbildung dafür allen Bürgern vermittelt werden müßte, stellt sich dringend, ist aber unbeantwortet. Eine expansive Bildungspolitik zur Sicherung eines „Bildungsstandortes“ Deutschland ist nicht zu erkennen. Propagiert wird eine „Qualifizierungsoffensive“, durch die vor allem verhindert werden soll, daß auf Teilarbeitsmärkten Nachfrageüberhänge nach qualifizierten Arbeitskräften entstehen, die das Wirtschaftswachstum in wichtigen Branchen begrenzen. Der Mangel an qualifizierten Arbeitskräften in den IT-Berufen und die „green-card“-Aktionen sind jüngstes Beispiel für berufsbildungspolitische Fehlsteuerungen und politischen Aktionismus.

Qualifizierungsoffensive steht als Schlagwort für eine ökonomisch ausgerichtete Berufsbildungspolitik, die auf mindestens drei Probleme stößt. Das Problem von *Prognosen* über zukünftige Qualifikationsanforderungen im Beschäftigungssystem ist zwar erkannt und wird wissenschaftlich bearbeitet, z.B. in der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung des IAB. Einige Möglichkeiten von Bedarfsprognosen werden auch genutzt; da ihre theoretischen und praktischen Grenzen bekannt sind, bleiben Unsicherheiten in der Planung und Politik.

Zu den Unsicherheiten über Ziele und Inhalte der Qualifizierungsoffensive kommt als zweites Problem hinzu, wie die Qualifizierungsprozesse geplant und gesteuert werden können. Dieses Problem wird weniger thematisiert und kritisch diskutiert, sondern politisch-pragmatisch in Orientierung an der neokorporatistischen Zusammenarbeit in der nichtakademischen Berufsausbildung zu bearbeiten versucht, z.B. in „Bündnissen für Arbeit“ auf Bundes-, Landes- und Regionalebene.

Das dritte Problem wird eher verdrängt als bearbeitet: die „Qualifizierung“ von Arbeitslosen und für Arbeitslosigkeit. Es gibt Fakten und Argumente, daß Arbeitslosigkeit im nächsten Jahrhundert ein weltweites Problem bleiben wird,

von dem auch die ökonomisch führenden Staaten betroffen sein werden (AFHELDT 1994). Die zahlreichen Qualifizierungsmaßnahmen für Arbeitslose, die an Anforderungen von Erwerbsarbeitsplätzen orientiert sind und die auf eine (Wieder-)Eingliederung in das Beschäftigungssystem zielen, werden deshalb fortgeführt werden müssen. Aber eine darüber hinausgehende grundsätzliche Bearbeitung von Arbeitslosigkeit als gesellschaftliches Problem fehlt. Weder Bildungstheorie und Bildungspolitik noch Berufsbildungstheorie und Berufsbildungspolitik haben darauf angemessen reagiert. Statt Ausgrenzung des Problems als Fremdkörper in den theoretischen Gebäuden und politischen Programmen und Konzepten steht im neuen Jahrhundert die theoretische und politische Bearbeitung des Problems auf der Tagesordnung. Ob und inwieweit bildungs- und berufsbildungstheoretische Klärungen die Bildungs- und Berufsbildungspolitik und -praxis beeinflussen werden, ist offen.

Neben Arbeitslosigkeit gibt es weitere Einflüsse, die bereits im ausgehenden Jahrhundert erkannt wurden, die wahrscheinlich im neuen Jahrhundert fortwirken werden. Sie sind als globale „Megatrends“ beschrieben worden (vgl. BUTTLER 1992). Solche Megatrends haben in bezug auf die inhaltliche und hierarchische Dimension der Berufe zu zwei Veränderungstendenzen geführt. Berufsinhaltlich nimmt die Verarbeitung von Informationen in der Erwerbsarbeit weiter zu. Eine Modifikation des Drei-Sektoren-Modells zu einem Vier-Bereichs-Modell, in dem im vierten Bereich alle Erwerbstätigkeiten aggregiert sind, die überwiegend Information verarbeiten, kommt in einer Beschäftigungsprognose für 2010 auf einen Anteil von knapp 60%; traditionelle Dienstleistungen werden danach mit knapp 20% erwartet; nur knapp darunter liegt der Anteil der Produktion, und der der Landwirtschaft geht auf 2 bis 3% zurück (vgl. DOSTAL 1998, S. 175). In der hierarchischen Dimension werden die Arbeitsplätze für Un- und Angelernte durch Rationalisierungen weiter abgebaut, steigen die Anforderungen auf den traditionellen Hierarchieebenen, auch auf der Facharbeiterebene, und nehmen die Beschäftigtenzahlen auf den darüberliegenden Hierarchieebenen zu. Weiterhin werden schnellere Veränderungen sowohl in der Organisation der Arbeitsplätze als auch beim Abbau alter und beim Aufbau neuer Arbeitsplätze erwartet. Unter Berücksichtigung struktureller Arbeitslosigkeit und der Megatrends ergeben sich für die Berufsbildung vor allem vier Konsequenzen:

1. Höhere und gute Schulabschlüsse werden für qualifizierte Berufsausbildungen und diese werden als notwendige Bedingung für einen Einstieg in die Erwerbsarbeit immer wichtiger. Diese Voraussetzungen sind aber nicht mehr hinreichend, weil durch das Streben nach höheren allgemeinen und beruflichen Zertifikaten die Konkurrenz auf der Anbieterseite der Ausbildungs- und Arbeitsmärkte größer wird und zur Entwertung erworbener „Berechtigungen“ führt – Qualifikationsparadoxon.
2. Der Verbleib in Erwerbsarbeit, vor allem in der Kernbelegschaft von Unternehmen, wird von der Bereitschaft und Fähigkeit zu erwerbslebenslanger beruflicher Weiterbildung abhängig. Im Vergleich zur Berufsausbildung, die für den Einstieg notwendig ist, gewinnt die berufliche Weiterbildung an Bedeutung und werden die Grenzen zwischen Aus- und Weiterbildung fließend, z.B. bei Umschulungen.

3. Tradierte „Normal“-Schul-, Ausbildungs- und Berufslaufbahnen (gesellschaftliche Karrieremuster) lösen sich auf. Berufsbiographien müssen stärker von den Individuen selbst gestaltet werden, was zu „Patchwork-Biographien“ führt.
4. Die Bindekräfte von Berufsbildung und Berufsausübung nehmen ab mit der Folge, daß die für die Persönlichkeitsentwicklung wichtige Identitätsfindung und Ausprägung einer Ich-Identität als dynamisches Gleichgewicht erschwert werden.

Auf die Megatrends und diese Konsequenzen gibt es unterschiedliche bildungs- und berufsbildungstheoretische Reaktionen. Sie haben z.B. innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu einer kontroversen Diskussion über die Angemessenheit und Bedeutung des Berufsprinzips für die Berufsbildung der Zukunft geführt. Dabei werden z.T. vorschnell berufsbildungstheoretische mit berufsbildungspolitischen Fragen vermengt, z.B. wenn berufsbildungstheoretische Überlegungen mit Aussagen über die Zukunft des „dualen Systems“ verbunden werden (vgl. dazu die Beiträge von ARNOLD 1993; GEISSLER 1991; KUTSCHA 1992).

Beim theoriegeleiteten Nachdenken über die Einflüsse auf das Berufsprinzip und auf berufsbildungstheoretische Reaktionen darauf sollte zunächst zwischen der pädagogischen und ökonomischen Relevanz des Berufsprinzips differenziert werden. Die berufsbildungstheoretische Reflexion über die Bedeutung beruflichen Lernens und Arbeitens für die Persönlichkeitsentwicklung, die mit Bezug auf die pädagogische Zielkategorie Bildung/Mündigkeit beurteilt wird, hat zu einem Durchbruch in der Anerkennung des „Bildungswertes“ beruflicher Inhalte zu Beginn des 20. Jahrhunderts geführt. Obwohl die damalige Orientierung an handwerklichen Vollberufen schon problematisch war, weil sie sich nur auf einen Teil der Arbeitswirklichkeit bezog, hat sie während des ganzen Jahrhunderts zu einer Ausweitung und Aufwertung beruflichen Lernens und zu dessen Verzahnung mit allgemeinem Lernen geführt. Rückblickend auf die Entwicklungen in der Berufsbildung des 20. Jahrhunderts ist ein erstaunlich großer Einfluß berufsbildungstheoretischer Reflexion auf die Berufsbildungspolitik und -praxis zu konstatieren. Das ist u.a. darauf zurückzuführen, daß Arbeit als zentraler menschlicher Lebensbereich einer Sinnggebung bedarf, die die Entwicklung einer Ich-Identität und die Gewinnung von Autonomie ermöglicht.

Trotz der gravierenden Veränderungen in der gesellschaftlichen Organisation der Erwerbsarbeit hat das subjektive Bedürfnis nach Sinnfindung und personaler Entwicklung im Beruf nicht nachgelassen, sondern eher zugenommen. Die negativen Folgen von Arbeitslosigkeit für die personale Entwicklung und die Berufsorientierung von Arbeitslosen sind dafür Indizien. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik müßte mit Bezug auf die Veränderungen in der Erwerbsarbeit entweder die Berufsbildungstheorie als Ideologie entlarven. Dann dürfte sie aber nicht bei der Destruktion verbleiben, sondern hätte die Aufgabe, eine bildungstheoretische Alternative zu entwickeln, von der aus konstruktive Konsequenzen für Berufsbildungspolitik und -praxis gezogen werden können. Da ich keine bildungstheoretische Alternative sehe, von der aus ein anderes organisierendes Prinzip als das Berufsprinzip für das Lernen vor der Erwerbsarbeit

(berufliche Bildung und Berufsausbildung) und in bzw. neben der Erwerbsarbeit (berufliche Weiterbildung) gewonnen werden kann, sollte auch im neuen Jahrhundert von einer berufsbildungstheoretischen Position ausgegangen werden, die Bildung und Beruf als Pole in einer Spannung von Person und Umwelt, von Lernen und Arbeiten in pädagogischen und ökonomischen Institutionen des Bildungs- und Beschäftigungssystems sowie von Pädagogik und Ökonomie als globale normative Vorstellungen definiert.

Aus ökonomischer Sicht wird die gesellschaftliche Organisation der Erwerbsarbeit bestimmt und konkretisiert von der Arbeitsorganisation in Institutionen (Unternehmungen, Behörden etc.). Abgesehen von Arbeitsplätzen, an denen nur *eine* umfangmäßig kleine und im Anforderungsniveau einfache Teilaufgabe organisiert ist, um Ungelernte mit Jedermannqualifikationen beschäftigen zu können, entstehen Arbeitsplätze und betriebliche Funktionen durch spezifische *Bündelungen* von Teilaufgaben. In Anknüpfung an die Berufsdefinition von BECK/BRATER/DAHEIM (1980, S. 20) sind solche Bündelungen ein konstitutives Merkmal von Berufen. Zur Differenzierung des Berufsprinzips verwende ich dafür den Begriff Betriebsberuf. Betriebsberufe wird es so lange geben, wie Erwerbsarbeit arbeitsteilig organisiert wird. Betriebsberufe sind von den Einflüssen der Megatrends relativ unmittelbar betroffen und verändern sich deshalb schnell hinsichtlich Aufgabeninhalten und -anforderungen sowie der Bündelung von Teilaufgaben. Neue Unternehmensphilosophien und systemische Organisationskonzepte haben tendenziell zur inhaltlichen Anreicherung und zu gestiegenen Anforderungsniveaus der Betriebsberufe geführt. Sie erhöhen die Möglichkeiten und Chancen des Lernens am Arbeitsplatz und der Interpretation von Lernprozessen in Betriebsberufen als Bildungsprozesse. Auf solchen Entwicklungstendenzen basiert z.B. die berufsbildungstheoretische Annahme einer Koinzidenz von ökonomischer und pädagogischer Rationalität (vgl. KELL 1999).

Da bei der Organisation von Arbeitsplätzen deren Besetzbarkeit berücksichtigt werden muß, beeinflußt das auf dem Arbeitsmarkt angebotene personale Arbeitsvermögen die Bündelungen von Teilaufgaben zu Betriebsberufen – eine Rückwirkung des Outputs aus dem Bildungssystem auf das Beschäftigungssystem. Für die Organisation der Lernprozesse, durch die das an Arbeitsplätzen verwendbare Arbeitsvermögen erworben wird, sind und bleiben deshalb die Betriebsberufe der zentrale Bezugspunkt. Aber die Konstruktion von Ausbildungsberufen in der neokorporatistischen Zusammenarbeit folgt den Bündelungen in den Betriebsberufen nur partiell. Sie wird von betriebsübergreifenden, langfristigen volkswirtschaftlichen und auch von sozialpolitischen und pädagogischen Überlegungen und Faktoren beeinflußt, die dazu führen, daß durch die Berufsbildung andere Bündelungen von Kenntnissen, Fertigkeiten, Einstellungen etc. erworben werden, die auf der personalen Seite das spezielle Arbeitsvermögen von (Erwachsenen-)Berufen darstellen. In der aktuellen Diskussion über die „Entberuflichung“ kann es gar nicht darum gehen, das Berufsprinzip im Sinne des Betriebsberufes zu „entberuflichen“, weil das theoretisch und praktisch unmöglich ist. Zu bearbeiten ist die Kernfrage, wie auf die Veränderungen in den Betriebsberufen das Berufsprinzip sowohl für Ausbildungsberufe als Entwicklungsrahmen für berufliches Lernen als auch für die Berufsfachlichkeit von (Erwachsenen-)Berufen gestaltet werden soll in der



Spannung von ökonomischen Zwecken und pädagogischen Zielen. Das spezifisch Deutsche an der Auslegung des Berufsprinzips und an der berufsbildungspolitischen Gestaltung von Entwicklungsrahmen für berufliches Lernen liegt in den Zielvorstellungen über *Berufsbildung*, insbesondere in der (berufsbildungstheoretischen) Interpretation und Gewichtung pädagogischer Ziele. „Entberuflichung“ als „moderne“ Reaktion auf die Globalisierung und auf die Megatrends zielt auf eine stärkere Ökonomisierung der Berufsbildung durch Bedeutungsverlagerung der aus dem 20. Jahrhundert tradierten Zielspannung zu Lasten pädagogischer Ziele. Mit Hinweisen auf die qualitativen Veränderungen in den Betriebsberufen, die aus ökonomischen Zwecken von den Erwerbstätigen Schlüsselqualifikationen verlangen, die wiederum durch handlungsorientiertes Lernen vermittelt werden sollen, wird versucht, die Zielspannung in der Berufsbildung für veraltet und obsolet zu erklären und die Koinzidenzannahme als modern dagegen zu setzen. Dabei wird übersehen, daß Schlüsselqualifikationen und Handlungsorientierung als theoretische Konstrukte ambivalent bleiben, solange sie nicht ausgelegt und konkretisiert werden, und zwar entweder ausgehend von der berufsbildungstheoretischen Annahme einer polaren Spannung zwischen oder einer Koinzidenz von ökonomischen Zwecken und pädagogischen Zielen. Weil von beiden Annahmen ausgehend keine Deduktionen, sondern nur Interpretationen und Auslegungen ökonomischer und pädagogischer Ziele möglich sind, ist in der Praxis von Berufsbildungspolitik und Berufsbildung nicht leicht zu erkennen, von welchen Zielperspektiven ausgegangen wird. Das ist für Vertreter der Konvergenzannahme kein großes Problem, weil die Anpassung an ökonomisch bedingte Veränderungen in den Betriebsberufen als förderlich oder zumindest nicht hinderlich für die Persönlichkeitsentwicklung interpretiert wird. Der breite Konsens in Deutschland über das Festhalten am Berufsprinzip bei der Ordnung der Aus- und Weiterbildungsberufe und an der Berufsfachlichkeit von (Erwachsenen-)Berufen wird entscheidend von Einsichten und Erwartungen getragen, dass aus mittelfristiger betriebswirtschaftlicher und aus volkswirtschaftlicher Sicht in unserer Kultur das Berufsprinzip das *ökonomisch* zweckmäßigste Organisationsprinzip für berufliches Arbeiten und berufliches Lernen ist (vgl. wichtige Argumente bei GEORG 1998).

Dabei wird meistens übersehen, woran es bei den gegenwärtigen und im neuen Jahrhundert zu erwartenden Veränderungen in der Ökonomie festzuhalten gilt: Gegen normative Integrationsansprüche einer neuen Unternehmenskultur, „die den ungehemmten unternehmenspolitischen Zugriff auf die ‚ganze Persönlichkeit‘ des Arbeitenden und die Nutzung des betriebskollektiven Erfahrungswissens für das ‚lernende Unternehmen‘ verlangt“ (ebd., S. 187), ist es für die immer wieder neu notwendig werdende Auslegung des Berufsprinzips wichtig, auch die Widerständigkeit des personalen Arbeitsvermögens gegen solche Ansprüche zu verankern. Durch die öffentlich kontrollierte und staatlich finanzierte nichtakademische und akademische Berufsausbildung muß politisch gesichert werden, daß eine relative Autonomie von Berufspersönlichkeiten gegenüber den Anforderungen des einzelnen Betriebes gesichert bleibt durch angemessene Gewichtung pädagogischer Ziele gegenüber ökonomischen Zwecken. Das wird im neuen Jahrhundert immer schwieriger werden, weil der Staat mehr auf „Deregulierungen“ als Modernisierungsstrategie setzt als auf

die Erhaltung oder Stärkung seiner politischen Verantwortung gegenüber den Ansprüchen seiner Bürger auf relative Autonomie in der Berufsbildung und in der Erwerbsarbeit – aber nicht nur in diesem Lebensbereich –, und diese ist von ihrer Bildung abhängig.

### Literatur

- ABEL, H.: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Braunschweig 1963.
- AFHELDT, H.: Wohlstand für Niemand? Die Marktwirtschaft entläßt ihre Kinder. München 1994.
- ARNOLD, R.: Das duale System der Berufsbildung hat eine Zukunft. In: *Leviathan* 1 (1993), S. 89–102.
- BECK, U./BRATER, M./DAHEIM, H.J.: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbek bei Hamburg 1980.
- BENNER, H.: Der Ausbildungsberuf als berufspädagogisches und bildungsökonomisches Problem. (Schriften zur Berufsbildungsforschung 44). Hannover 1977.
- BENNER, H./PÜTTMANN, F.: 20 Jahre Gemeinsames Ergebnisprotokoll. (Herausgegeben vom BMBW in Zusammenarbeit mit der KMK). Bonn 1992.
- BLANKERTZ, H.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover 1969.
- BRONFENBRENNER, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1980.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK): Bildungsgesamtplan, Band I/II. Stuttgart 1973.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW): Berufsbildungsbericht 1991. Bonn 1991.
- Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hrsg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln 1990.
- BUTTLER, F.: Tätigkeitslandschaft bis 2010. In: F. ACHTENHAGEN/E.G. JOHN (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements. Wiesbaden 1992, S. 162–182.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim 1990.
- Deutscher Bildungsrat: Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung. Bonn 1969.
- Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.
- Deutscher Bildungsrat: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzepte für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Stuttgart 1974.
- DOSTAL, W.: Berufs- und Qualifikationsstrukturen in offenen Arbeitsformen. In: D. EULER: Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 214). Nürnberg 1998, S. 174–187.
- FISCHER, E.: Genealogie der Ausbildungsberufe. (Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung). Berlin/Bonn 1990.
- FROESE, L.: Bildungspolitik und Bildungsreform. München 1969.
- FROESE, L./KRAWIETZ, W.: Deutsche Schulgesetzgebung, Band I. Weinheim/Berlin/Basel 1968.
- GEISSLER, K.A.: Das Duale System der industriellen Berufsausbildung hat keine Zukunft. In: *Leviathan* 1 (1991), S. 68–77.
- GEORG, W.: Die Modernität des Unmodernen. Anmerkungen zur Diskussion um die Erosion der Beruflichkeit und die Zukunft des dualen Systems. In: F. SCHÜTTE/E. UHE (Hrsg.): Die Modernität des Unmodernen. Das ‚deutsche System‘ der Berufsausbildung zwischen Krise und Akzeptanz. Berlin 1998, S. 177–198.
- GRÜNER, G.: Fachschulreife. In: H. BLANKERTZ/J. DERBOLAV/A. KELL/G. KUTSCHA (Hrsg.): Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9.2) Stuttgart 1983, S. 250–253.
- GRÜNER, G.: Die Berufsschule im ausgehenden 20. Jahrhundert. Bielefeld 1984.
- HARNEY, K.: Geschichte der Berufsbildung. In: K. HARNEY/H.-H. KRÜGER (Hrsg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Opladen 1997, S. 209–245.
- KELL, A.: Berufsgrundbildung als Teil der Berufsausbildung. In: H. SCHANZ (Hrsg.): Berufspädagogische Grundprobleme. Stuttgart 1982, S. 98–132.
- KELL, A.: Berufspädagogische Überlegungen zu den Beziehungen zwischen Lernen und Arbeiten. In: A. KELL/A. LIPSMEIER (Hrsg.): Lernen und Arbeiten. (Beiheft 8 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik). Stuttgart 1989, S. 9–25.

- KELL, A.: Beruf und Bildung/Berufsbezug in der Kollegscheule. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Perspektiven der Kollegscheule. Lebensbedingungen und gesellschaftliche Lernerfordernisse. Soest 1991, S. 161–190.
- KELL, A.: Geschichte der beruflichen Weiterbildung. (Studienbrief Fernuniversität Hagen, Kurseinheiten 1 und 2). Hagen 1993.
- KELL, A.: Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In: R. ARNOLD/A. LIPSMEIER (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 369–397.
- KELL, A.: Berufsbildung zwischen privaten Interessen und gesellschaftlicher Verantwortung. In: T. TRAMM u. a. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Frankfurt a.M. u. a. 1999, S. 85–105.
- KIPP, M./MILLER-KIPP, G. (Hrsg.): Erkundungen im Halbdunkel. Fünfzehn Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im nationalsozialistischen Deutschland. Kassel 1990.
- KÜMMEL, A.: Die schulische Berufsbildung 1918–1945. (Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Band A 2). Köln/Wien 1980.
- KUTSCHA, G.: „Entberuflichung“ und „Neue Beruflichkeit“ – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 88 (1992), 7, S. 535–548.
- LUCHTENBERG, P.: Die Berufsschule im geistigen Ringen der Gegenwart. In: Die berufsbildende Schule 4 (1952), 7–8, S. 309ff.
- LUNDGREEN, P.: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil 1, Göttingen 1980; Teil 2, Göttingen 1981.
- MENZE, C.: Bildung. In: D. LENZEN (Hrsg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 1). Stuttgart 1983, S. 350–356.
- PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur Geschichte des Berufsbildungsgesetzes 1875–1981. (Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland A/5). Köln/Wien 1982.
- RÖHRS, H. (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt a.M. 1967.
- SEUBERT, R.: Berufserziehung im Nationalsozialismus. Weinheim/Basel 1977.
- SEUBERT, R.: Lehrwerkstatt. In: F.-J. KAISER/G. PÄTZOLD (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Hamburg 1999, S. 267–269.
- STRATMANN, K.: Geschichte der beruflichen Bildung. In: H. BLANKERTZ/J. DERBOLAV/A. KELL/G. KUTSCHA (Hrsg.): Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9.1). Stuttgart 1982, S. 173–202.
- STRATMANN, K.: Berufserziehung und sozialer Wandel. (Herausgegeben von GÜNTER PÄTZOLD und MANFRED WAHLE). Frankfurt a.M. 1999.
- STREECK, W. u. a.: Die Rolle der Sozialpartner in der Berufsausbildung und beruflichen Weiterbildung: Bundesrepublik Deutschland. (CEDEFOP – Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, Berlin). Luxemburg 1987.
- TOLLKÜHN, G.: Die planmäßige Ausbildung des gewerblichen Fabriklehrlings in den metall- und holzverarbeitenden Industrien. Jena 1926.

#### *Anschrift des Autors*

Prof. Dr. Adolf Kell, Universität-Gesamthochschule Siegen, Fachbereich 2,  
Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen

Teil IV  
Reflexion und Forschung  
in der Erziehungswissenschaft

# Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert

## *Entwicklungsprobleme – Paradigmen – Aussichten*

### *1. Ausgangslage*

In theoretischer Hinsicht war die Ausgangslage der Pädagogik des 20. Jahrhunderts in Deutschland durch zweierlei bestimmt: durch das Vergessen zentraler erziehungs-, bildungs- und institutionentheoretischer Fragen und Einsichten der Pädagogik von ROUSSEAU bis SCHLEIERMACHER und durch Kontroversen, die zwischen der Pädagogik des Herbartianismus und verschiedenen reformpädagogischen Strömungen ausgetragen wurden. Die Wiederaneignung der vergessenen Traditionen und die Auseinandersetzung mit den Kontroversen erfolgten vor dem Hintergrund neuer Problemstellungen, die es bis dahin nicht gegeben hatte und die die gesamte Theoriediskussion in der Pädagogik des 20. Jahrhunderts bestimmen sollten.

Blickt man vom Anfang des 21. Jahrhunderts auf den des 20. Jahrhunderts und über diesen weiter auf den des 19. Jahrhunderts zurück, so läßt sich als ein Kernproblem der Theorie- und Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft des 20. Jahrhunderts die Frage ausmachen, wie pädagogische Handlungstheorie, erziehungswissenschaftliche Forschung und pädagogische Praxis so zueinander in Beziehung zu setzen sind, daß theoretische Reflexionen handlungsorientierend, Erfahrungen der Praxis für die Theorieentwicklung lehrreich und wissenschaftliche Forschung sowohl theoretisch als auch praktisch bedeutsam betrieben werden können. Diese Frage kannte weder die weitgehend auf Handlungstheorie und -reflexion beschränkte Pädagogik des frühen 19. Jahrhunderts noch die als Professions- und Professionalisierungsdisziplin für angehende Lehrer sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelnde Pädagogik des Herbartianismus. Sie wurde erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts als solche gestellt, fand in der Folgezeit verschiedene, z. T. miteinander konkurrierende Antworten und wird auch die Pädagogik des 21. Jahrhunderts beschäftigen.

Im Laufe des 20. Jahrhunderts stellten unterschiedliche Neuansätze der Erziehungswissenschaft die Formel auf, die Pädagogik sei eine Wissenschaft von der und für die pädagogische Praxis bzw. solle eine solche werden. Diese Formel hat zwar im Selbstverständnis vieler Erziehungswissenschaftler die Unterscheidbarkeit der eigenen Disziplin von anderen wissenschaftlichen Disziplinen identitätsstiftend gesichert, zugleich jedoch die Differenzen zwischen Theorie, Forschung und Praxis und die aus ihnen erwachsenden Vermittlungsprobleme eher verdunkelt als aufgeklärt. Das läßt sich zeigen, wenn man sich auf jene Schwierigkeiten zurückbesinnt, vor die sich alle Versuche einer Weiterentwick-

lung der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft Anfang des 20. Jahrhunderts gestellt sehen.

Die beiden Kontrahenten zu Beginn des 20. Jahrhunderts, nämlich die verschiedenen reformpädagogischen Strömungen einerseits und der Herbartianismus andererseits, gingen noch übereinstimmend davon aus, die Aufgaben einer Anleitung, Orientierung und Reflexion pädagogischer Praxis und ihrer Erfahrungen ließen sich auch künftig ohne wissenschaftliche Forschung bearbeiten. Im Herbartianismus führte diese Überzeugung dazu, daß er formal an einem überholten, rein begrifflich argumentierenden Wissenschaftskonzept festhielt, thematisch Erziehung und Bildung auf Schulpädagogik reduzierte und der Pädagogik als Wissenschaft insbesondere staatstragende und gesellschaftsaffirmative Funktionen zuwies. Demgegenüber artikulierte die Reformpädagogik zwar ihr Unbehagen an der u.a. durch den Herbartianismus geprägten staatlichen Schule, setzte dessen formalistischer Theorie jedoch nicht minder wissenschaftsferne Vorstellungen von einer vermeintlich „natürlichen“ Erziehung und Entwicklung entgegen, die „vom Kinde aus“ das pädagogische Handeln glaubten sichern zu können. Beide, Herbartianismus und Reformpädagogik, haben sich trotz aller Frontstellung gegeneinander weder um eine forschende Überprüfung pädagogischer Wirkungsabsichten und -annahmen bemüht noch die ebenfalls nur über Forschung zu ermittelnde Funktion und Aufgabe geklärt, die der Erziehung und Bildung im Kontext der Erhaltung und Fortentwicklung sich selbst reflektierender und modernisierender Gesellschaften zukommt.<sup>1</sup>

Die angedeutete Problematik verschärfte sich noch dadurch, daß wichtige Teile des aus dem frühen 19. Jahrhundert stammenden pädagogischen Reflexionswissens, das an die neue Problemstellung anschußfähig gewesen wäre, entweder gänzlich rezeptionslos blieben oder in den herbartianischen und reformpädagogischen Konzepten vergessen waren; man denke an SCHLEIERMACHERS pädagogische Vorlesungen oder wichtige bildungstheoretische und bildungspolitische Schriften HUMBOLDTS, die z.T. erst Anfang des 20. Jahrhunderts veröffentlicht wurden und bis dahin gar nicht rezipiert werden konnten.<sup>2</sup> Daß Erziehung und Bildung weder als „natürliche“ Ausbildung von Anlagen – im reformpädagogischen Sinne – noch mit unterstellter Wirkungsgewißheit „technisch“ – im kausalanalytischen bzw. schulpädagogisch-herbartianischen Sinne – verstanden werden können, ist keineswegs eine Entdeckung der Geisteswissen-

1 Vgl. B. SCHWENK 1963; P. ZEDLER 1969; J. OELKERS 1996.

2 Die Fragmente „Theorie der Bildung des Menschen“ (1793) und „Geist der Menschheit“ (1797) erschienen erstmals 1903/04 in den Bänden 1 und 2 der von A. LEITZMANN herausgegebenen Werkausgabe der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. Aus HUMBOLDTS „Ideen zu einem Versuch die Gränzen des Staats zu bestimmen“ (1792) erschienen zu seinen Lebzeiten nur die von der Zensur freigegebenen Kapitel, so das Kapitel 2 (Über den Endzweck des Menschen), in Teilen das Kapitel 3 (Der Staat und das Wohl der Bürger) sowie die Kapitel 5 (Sicherheit gegen auswärtige Feinde) und 8 (Über Sittenverbesserung durch den Staat); der vollständige Text mit der für die Pädagogik besonders relevanten Einleitung und den Kapiteln 4 (Der Endzweck des Staats), 6 (Über öffentliche Staatserziehung), 7 (Staat und Religion) sowie 14 (Sicherheit der Unmündigen) wurde erstmals 1852 veröffentlicht und findet sich im Band 1 der Akademieausgabe. Die Manuskripte zum Königsberger und Litauischen Schulplan (1809) wurden von E. SPRANGER erst Anfang des 20. Jahrhunderts gefunden und 1920 im Band 10 der Akademieausgabe veröffentlicht.

schaftlichen Pädagogik,<sup>3</sup> sondern war eine in der sogenannten klassischen Theoriediskussion von ROUSSEAU über KANT bis SCHLEIERMACHER entwickelte Einsicht, die im Verlauf des 19. Jahrhunderts in Vergessenheit geriet und erst im 20. Jahrhundert wiedergewonnen wurde.<sup>4</sup> Erst die durch die Geisteswissenschaftliche Pädagogik einsetzende Rezeption hat dieses verlorene Reflexionswissen wieder dem Vergessen entzogen.

Zu den vergessenen Erkenntnissen gehörte auch die am Ende des 20. Jahrhunderts wieder stärker ins Bewußtsein tretende Einsicht, daß das pädagogische Handeln seinen zentralen Referenzpunkt weder in Gemeinschaft oder Individualität noch in Staat oder Gesellschaft und auch nicht in Kultur oder Natur hat. Die problematische Seite der Entwicklung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert kann unter anderem darin gesehen werden, daß sich nicht nur Reformpädagogik und Herbartianismus, sondern auch andere Paradigmen und Theorien, mehr oder weniger, einer der genannten Referenzbestimmungen zuordnen lassen. Wenn am Ende des 20. Jahrhunderts demgegenüber die unbestimmte Lernfähigkeit des Menschen, die Pluralität der Lebensformen und die unverzichtbare Öffentlichkeit der Diskurse an die Stelle einseitiger Kategorialisierungen treten, dann berührt das in zentraler Weise nicht zuletzt das wissenschaftliche Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft.<sup>5</sup> Denn sie strebt in öffentlicher und wissenschaftlicher Form nach einem Wissen und Verstehen, in dem eine moderne wissenschaftliche oder wissenschaftsgestützte Zivilisation sich über die zu ihrer eigenen Weiterentwicklung möglichen oder notwendigen pädagogischen Prozesse selbst aufklärt. Das dazu notwendige Orientierungswissen läßt sich von empirischem Wissen weder trennen noch ist es mit diesem identisch. Die Erziehungswissenschaft, zusammen mit den Geistes- und Sozialwissenschaften, ist ein Artikulationsorgan dieses Orientierungswissens, aber nicht sein Produzent.

## 2. *Entwicklungsprobleme*

Die Entwicklungstendenzen der Pädagogik des 20. Jahrhunderts lassen sich systematisch an den Problemen der Begründung und Weiterentwicklung pädagogischer Handlungstheorie, der Institutionalisierung und Professionalisierung der pädagogischen Praxis und der Unterscheidung und Verhältnisbestimmung pädagogischer Wissensformen beschreiben.

3 So die Interpretation von J. OELKERS (1991, S. 41 ff.).

4 Vgl. hierzu D. BENNER/F. BRÜGGEN 2001.

5 Vorbegriffe hierzu finden sich in KANTS Begriff einer formalen Öffentlichkeit, in HUMBOLDTS Begriff der „Nation“ und in SCHLEIERMACHERS Begriff des „öffentlichen Lebens“; vgl. hierzu I. KANT: Zum ewigen Frieden (1795); W. VON HUMBOLDT: Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen (1792); F. SCHLEIERMACHER: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826.

## 2.1 Die Pädagogisierung und Politisierung von Erziehung und Bildung und die Ausdifferenzierung von Praxisbereichen und Gesellschaftssystemen

Die Entstehung einer spezifischen, von anderen Handlungs- und Reflexionsfeldern unterschiedenen pädagogischen Fragestellung und die Institutionalisierung und Professionalisierung der pädagogischen Praxis ist im 20. Jahrhundert immer auch von Konzepten begleitet worden, die die spezifische Rationalität pädagogischer Praxis ausschließlich pädagogisch oder politisch zu definieren suchten.

Pädagogisierungen zugunsten eines pädagogisch Eigentlichen finden sich in reformpädagogischen Konzepten einer „Erziehung vom Kinde aus“, in Entwicklungslogiken menschlichen Lernens sowie in alternativen Konzepten einer antiautoritären oder antipädagogischen Erziehung und Bildung. Letztere erfahren gegenwärtig eine Transformation in Programmatiken kurativer Lebenslaufbegleitung, welche die Humanontogenese als eine Entwicklung autopoietischer Systeme deutet und von der Geburt bis zum Tod betreuen möchte. Angestrebt wird hierbei eine maximale Ausweitung und Entgrenzung des Pädagogischen und dessen gleichzeitige Entpädagogisierung. Zur Ironie dieser Pädagogisierungsvarianten gehört, daß sie vorgeben, aus der Perspektive lernender Systeme zu argumentieren, die sie jedoch im Horizont unterschiedlicher Dogmatiken pädagogischer Begleitakteure und Beobachterstandpunkte normieren. Solchen Pädagogiken, die den Typus einer Pädagogik vom Kinde aus variieren, liegen nicht explizierte Pädagogiken vom Pädagogen aus zugrunde. In ihnen wird die Begründungspflicht für pädagogisches Handeln gleichsam an dessen Adressaten abgetreten.<sup>6</sup>

Den genannten Pädagogisierungskonzepten stehen Erziehungs- und Bildungsvorstellungen gegenüber, die ihren archimedischen Punkt nicht im Kind, im Lernenden und im Heranwachsenden, sondern in einer vorgegebenen oder aufgegebenen Gesamtheit erblicken, die, je nach Ansatz, als Volk und Gemeinschaft, als Staat, als Gesamtgesellschaft oder auch als Menschheit definiert wird. Solche Auffassungen werden von unterschiedlichen politischen Richtungen vertreten. Sie finden sich in mystifizierter Form bei Anhängern völkischer Rassentheorien und – in hiervon deutlich unterschiedenen, der Tradition der Aufklärung verpflichteten Ansätzen – bei Vertretern staatssozialistischer Optionen sowie bei konservativen Modernisierern, die die Aufgabe pädagogischen Handelns darin erkennen, nachwachsende Generationen zur Übereinstimmung mit gesellschaftlichen Üblichkeiten und Vorgegebenheiten zu erziehen.<sup>7</sup>

6 Vgl. E. KEY 1902/2000; A.S. NEILL 1969; H. VON SCHOENEBECK 1993; D. LENZEN 1997a und 1997b; M. WINKLER 1982; A. FLITNER 1982; J. OELKERS 1996; K.-F. GÖSTEMEYER 1993.

7 Die nationalsozialistische Pädagogik hat kein eigenes wissenschaftliches Paradigma entwickelt und wird daher im Rahmen dieses Beitrags nicht berücksichtigt. Zu den Einheitsvorstellungen von Volk und Gemeinschaft siehe P. PETERSEN 1924, A. BAEUMLER 1937 und E. KRIECK 1932, von Gesellschaft und Menschheit P. OESTREICH 1923; vgl. auch die konservative Auffassung von der Übereinstimmung von Erziehung und Üblichkeiten in den Thesen des Bonner Forums „Mut zur Erziehung“ (1978). Zur Kritik dieser Vorstellungen siehe J.D. IMELMAN/J.M.P. JEUNHOMME/W.A.J. MEIJER 1996; W. BÖHM 1973; D. BENNER/F. BRÜGGEN/H.-W. BUTTERHOF/H. KEMPER/H. VON HENTIG 1978. Zu den Versuchen, eine sozialistische Form wissenschaftlicher Pädagogik zu entwickeln, vgl. D. BENNER/H. SLADEK 1998; E. CLOER 1998; W. EICHLER 2000.



In Politisierungskonzepten dieser Art treten an die Stelle des in Pädagogisierungsstrategien den Pädagogen zugestandenen Definitionsmonopols über eine pädagogisierte Praxis Hypostasen naturhafter oder gesellschaftlicher Ganzheiten, die die pädagogische Praxis als ihre Exekutive zu instrumentalisieren suchen. Insofern in beiden Strategien die Rationalität pädagogischen Handelns als eine rein interne bzw. rein externe definiert wird, stehen Pädagogisierungs- und Politisierungskonzepte einander nicht kontradiktorisch gegenüber, sondern weisen Züge einer komplementären Übereinstimmung auf. Diese zeigt sich u.a. an den Ganzheitsvorstellungen, sei es der Identität des Einzelnen, sei es der Identität des Volkes, des Staates oder der Gesellschaft.

Die Pädagogisierungs- und Politisierungskonzepte des 20. Jahrhunderts sind von Ansätzen kritisiert worden, die die Rationalität moderner Gesellschaften im Horizont ausdifferenzierter Systeme und Handlungsbereiche diskutieren, für die es keine höheren und überwölbenden Gesamtheiten gibt. Ihre systemtheoretischen Varianten gründen die Eigenlogik der ausdifferenzierten Teilsysteme (z.B. politisches System, Wirtschaftssystem, Erziehungssystem) auf binäre Codierungen, die die Kommunikationsmöglichkeiten des jeweiligen Systems intern determinieren und gleichzeitig gegenüber Außeneinflüssen abschirmen.<sup>8</sup> Hiervon lassen sich pragmatische Differenzierungskonzepte unterscheiden, die die Eigenlogiken ausdifferenzierter Handlungsbereiche an bereichsspezifische Reflexionsformen zurückbinden, die es erlauben, systemspezifische Rationalitäten einer wechselseitigen Kritik und Problematisierung zuzuführen. In diesen Konzepten tritt an die Stelle einer bloß funktionalen Codierung und Differenzierung gesellschaftlicher Teilsysteme eine reflexive Differenzierung, die bereichsspezifische Beratungs- und Entscheidungsprozesse an Formen einer rasonierenden Öffentlichkeit zurückbindet. Die Aufgabe von Erziehung und Bildung wird hier nicht ausschließlich funktional und binär definiert, sondern auf Lernprozesse ausgerichtet, die die Heranwachsenden dazu befähigen, in den ausdifferenzierten Gesellschaftssystemen rational zu handeln und Reflexionsprobleme im Medium einer sich selbst aufklärenden Öffentlichkeit zu diskutieren.

## *2.2 Probleme der Vereinheitlichung und Differenzierung der Erziehung und ihrer Institutionalisierung*

Eine durchaus vergleichbare Problemstellung und ähnliche Vielfalt von Positionen findet sich auch im Bereich der im 20. Jahrhundert diskutierten Auffassungen zur Aufgabe und Struktur eines modernen Bildungssystems, das der unbestimmten Lernfähigkeit des Menschen Rechnung trägt und auf Diskurse und Reflexionsprozesse in einer freiheitlichen Demokratie vorbereitet. Im Zentrum nahezu aller Entwürfe, Strukturpläne, Gesetzgebungsvorhaben und Richtungsentscheidungen stehen Grundsatzprobleme der Überwindung der aus dem 19. Jahrhundert stammenden Trennung niederer und höherer Bildungsgänge und der Sicherung gleicher Bildungschancen.

8 Vgl. hierzu N. LUHMANN/K.-E. SCHORR 1979; N. LUHMANN 1986.

So führte die Weimarer Republik die obligatorische vierjährige Grundschule als vereinheitlichte Eingangsstufe des Bildungssystems ein und öffnete den Zugang zu höherer Bildung ansatzweise auch für Angehörige der unteren Schichten und Klassen. Während der nationalsozialistischen Diktatur erhielt dann das überkommene Bildungswesen die Struktur eines staatlichen dreigliedrigen Schulsystems. Programmatiken zur Verwissenschaftlichung und Demokratisierung des Bildungssystems gewannen in Deutschland erst unter dem Einfluß der Bildungspolitik der Alliierten an Bedeutung. Während es in Westdeutschland zur Restauration des dreigliedrigen Bildungssystems kam, wurde in Ostdeutschland mit dem „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ schon 1946 ein einheitliches Bildungssystem eingeführt, das Bildungsgänge Heranwachsender nicht mehr in solche einer volkstümlichen und höheren Bildung unterscheidet, sondern eine wissenschaftlich-demokratische Grundbildung institutionalisiert und auf der Grundlage sozialistischer Gesellschaftsvorstellungen differenziert. Solche Überlegungen werden auf der Grundlage einer freiheitlichen Demokratie und eines pluralen Wissenschaftsverständnisses in Westdeutschland erstmals 1960 im Bremer Plan vertreten und dann im Rahmenplan des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen in Vorschläge zur Gliederung des Bildungssystems in Grundschule, Förderstufe, Realschule, Gymnasium und Studienschule überführt. Der Deutsche Bildungsrat empfiehlt dann im Sinne einer Integration von Reformkonzepten des Bremer Plans und des Rahmenplans die Einführung eines wissenschaftsorientierten Schulstufensystems, das sich in eine Primarstufe, eine Orientierungsstufe in den Klassen 5 und 6 sowie Sekundarstufen I und II gliedert, die Herstellung von Chancengleichheit im Bildungssystem zu verankern versucht und zu diesem Zweck u.a. auch Schulversuche mit Gesamtschulen empfiehlt. Die Ende der fünfziger Jahre bereits einsetzende und die ganze zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts andauernde Expansion der Nachfrage nach und der Erteilung von höheren Bildungsabschlüssen wird in der Folgezeit dann jedoch im wesentlichen nicht durch Gesamtschulen, sondern durch Gymnasien getragen.<sup>9</sup>

Die Strukturentwicklung und Expansion des Bildungssystems und ihre Leistungen zur Herstellung von Chancengleichheit sind in Deutschland im gesamten 20. Jahrhundert in Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit kontrovers diskutiert worden. Sie wurden zudem von der Reformpädagogik zu Beginn des Jahrhunderts bis in die siebziger und achtziger Jahre immer auch von radikaler Schulkritik und Entschulungsdebatten begleitet. Als systematischer Ertrag dieser Diskussion läßt sich festhalten, daß die Verwissenschaftlichung und Demokratisierung des Bildungssystems zwar unabweisbare Forderungen moderner Erziehung und Bildung darstellen, hinter die nicht zurückgegangen werden kann, daß jedoch eine Gleichheit von Bildungschancen und Lebensbedingun-

9 Vgl. den „Bremer Plan“ zur Neugestaltung des Deutschen Schulwesens (1960), den „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens“ (1961); den „Strukturplan für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrats (1970). Zur Diskussion dieser Pläne siehe J. DERBOLAV 1960; H. SCHELSKY 1961; P. DREWEK/D.K. MÜLLER 1982; CH. FÜHR 1970; H.-G. HERRLITZ/W. HOPF/H. TITZE 1993; H. KEMPER 1983; H.-E. TENORTH 1975; B. ZYMEK 1989; für die DDR vgl. H.H. BECKER 1957; W. KIENITZ 1971.

gen allein mit den Mitteln institutionalisierter Erziehung und Bildung nicht zu erreichen ist.<sup>10</sup>

Abstimmungsprobleme zwischen Einheitlichkeit und Differenzierung gibt es nämlich nicht nur im Bildungssystem, sondern auch in und zwischen allen anderen ausdifferenzierten Bereichen gesellschaftlichen Handelns. Der Beitrag, den das Bildungssystem mit den Mitteln einer vereinheitlichten und differenzierten Bildung zur Absicherung gleicher Lebensbedingungen zu erbringen vermag, ist daher daran zurückgebunden, daß die im Bildungssystem erfolgende Beurteilung der Lernleistungen Heranwachsender nicht als eine definitive, sondern nur vorläufige verstanden wird. Nach wie vor hängt die Legitimität institutionalisierter Bildungsprozesse von der Anerkennung der Einsicht HEGELS ab, daß „das Urteil, das die Schule fällt, ... so wenig etwas Fertiges sein (kann), als der Mensch in ihr fertig ist“<sup>11</sup>. Vergleichbares gilt für die didaktische und methodische Grundstruktur institutionalisierter Erziehung und Bildung. Sie ist nicht an natürliche, sondern an künstliche Lehr-Lern-Prozesse zurückgebunden, die weder in Formen eines unmittelbaren praxis- und lebensbedeutsamen Lernens überführbar noch auf eine funktionale Aufgabenerfüllung in Staat und Gesellschaft finalisierbar sind. Als angemessene Formen für die Institutionalisierung gemeinsamer universeller und individueller Bildungsgänge sind daher nur solche legitim, die auf individuelle Bildungsgänge, auf die Wahl einer eigenen Lebensform und eines Berufs und auf Partizipation an Öffentlichkeit ausgerichtet sind.<sup>12</sup>

### 2.3 Die Differenzierung pädagogischer Wissensformen und das Problem ihrer angemessenen Relationierung

In der Entwicklung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft des 20. Jahrhunderts wurden unterschiedliche Differenzierungen von Wissensformen entwickelt, von denen zunächst drei genannt werden. So unterscheiden Teile des Neukantianismus zwischen transzendentalen und empirischen Aussagen und differenzieren letztere nochmals in solche, die nomothetisch Gesetze aufstellen, und andere, die idiographisch singuläre Sachverhalte und Prozesse beschreiben. Die Historisierung des philosophischen Denkens führt darüber hinaus zu einer „Kritik der historischen Vernunft“, in deren Folge an die Stelle der neukantianischen Unterscheidung diejenige zwischen naturwissenschaftlichem Erklären und geisteswissenschaftlichem Verstehen tritt. Diese erfährt in der Wissenschaftstheorie der kritischen Theorie eine weitere Modifizierung, die über den Dualismus von Erklären und Verstehen hinausführt. An die Stelle des Gegensatzes von Natur- und Geisteswissenschaften tritt nun die Unterscheidung empirisch-analytischer, historisch-hermeneutischer und ideologiekritisch-emanzipatorischer Wissensformen.<sup>13</sup>

10 Vgl. hierzu H. VON HENTIG 1971; I. ILLICH 1970; P. GOODMAN 1975; E. REIMERS 1972; zur Kritik vgl. J. DIEDERICH/H.-E. TENORTH 1997; H. KEMPER 1991; S. HELLEKAMPS/H.-U. MUSOLF 1999.

11 G. W.F. HEGEL 1811, S. 353.

12 Vgl. G. W.F. HEGEL 1811; F. SCHLEIERMACHER 1814.

13 Vgl. W. WINDELBAND 1894; W. DILTHEY 1927; J. HABERMAS 1970.

Alle drei Differenzierungsmodelle haben Einfluß auf das Selbst- und Wissenschaftsverständnis der Erziehungswissenschaft ausgeübt und wurden dort vielfältigen Kritiken unterworfen. Einige von ihnen machen darauf aufmerksam, daß die genannten Unterscheidungen zur Klärung der Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns nur wenig beitragen und daß ihre Anwendung auf die Erziehungswissenschaft zu der Schwierigkeit führt, daß Relationierungsfragen und -probleme zwar gestellt, nicht aber zufriedenstellend geklärt werden können.<sup>14</sup>

In den letzten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts kamen weitere Differenzierungsmodelle hinzu, die andere Unterscheidungen zwischen Wissensformen vornehmen und beispielsweise zwischen erziehungswissenschaftlichem Wissen und pädagogischem Wissen unterscheiden und letzteres nochmals in Alltagswissen und Professionswissen differenzieren.<sup>15</sup> Diese Einteilung pädagogischer Wissensformen hat zunächst den Vorteil, daß sie neben wissenschaftlichem Wissen auch nichtwissenschaftliches Wissen erfaßt, lineare Hierarchisierungen zwischen diesen Wissensformen vermeidet und Anschlüsse an die zuvor genannten Unterscheidungsmodelle des Neukantianismus, der Geisteswissenschaften und der kritischen Theorie erlaubt. Eine Folge hiervon ist freilich, daß die bereits angesprochenen Vermittlungsprobleme in ihr ungeklärt fortbestehen und zuweilen der Anschein erweckt wird, als sei mit der bloßen Unterscheidung von Wissensformen die Frage nach ihrem Zusammenhang bedeutungslos geworden. Für die Erziehungswissenschaft führt dies die Gefahr mit sich, daß sie sich auf die Dogmatik eines bloßen Beobachterstandpunkts zurückzieht und zur Wissenschaft und Geschichtsschreibung einer selbst nicht mehr für theoriefähig angesehenen Praxis entwickelt.<sup>16</sup>

Fehlentwicklungen wie diese lassen sich vermeiden, wenn innerhalb des wissenschaftlichen Wissens zwischen empirisch-beschreibenden, sozialwissenschaftlich-interpretativen und handlungstheoretisch-orientierenden Wissensformen so unterschieden wird, daß keine von ihnen in die jeweils anderen überführt, jede von ihnen für eine Kritik der jeweils anderen genutzt und zwischen ihnen keine hierarchische Stufung errichtet wird. Als eine zusätzliche Reflexionsweise, die implizite Voraussetzungsannahmen thematisiert und gegebenenfalls überzogene Geltungsansprüche aufdeckt, empfiehlt sich eine transzendental-kritische und wissenschaftstheoretische Grenzreflexion, die in der Tradition der Sokratischen und der Kantischen Kritik steht und für sich selbst, anders als bisherige philosophische Grundlegungsversuche, keine Letztbegründungsansprüche erhebt.

14 vgl. J. RUHLOFF 1983.

15 Vgl. A. FISCHER 1921.

16 Vgl. W. SCHMIED-KOWARZIK 1970; H.-E. TENORTH 1984; P. VOGEL 1989.

### 3. Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft?

Das im Rahmen der empirischen Erziehungswissenschaft entwickelte Motto „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“ könnte der Sache nach über jedem Neuansatz wissenschaftlicher Pädagogik des 20. Jahrhunderts stehen.<sup>17</sup> Wir unterscheiden im folgenden zwischen vier Entwicklungslinien, die sich nicht immer trennscharf voneinander abgrenzen lassen. Eine erste führt von der in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik erfolgten Aneignung und Kritik der Reformpädagogik zur Pädagogik als kritischer Theorie. Eine zweite führt von der erfahrungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der pädagogischen Bewegung zur Erziehungswissenschaft des kritischen Rationalismus. Aus der Kritik beider Richtungen entsteht als eine dritte diejenige der Erziehungswissenschaft als Sozialwissenschaft, die empirische und hermeneutische Verfahren zu integrieren sucht. Problemstellungen, die in keine dieser Richtungen überführbar sind, werden im Rahmen einer vierten Entwicklungslinie verfolgt, die in Auseinandersetzung mit der Tradition Grundprobleme pädagogischen Denkens und Handelns erziehungs- und bildungsphilosophisch thematisiert.

#### 3.1 Von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur Pädagogik als kritischer Theorie

Zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik werden vor allem die DILTHEY-Schüler M. FRISCHEISEN-KÖHLER und H. NOHL sowie der zugleich vom Neukantianismus mitgeprägte E. SPRANGER, der von NOHL promovierte und in Jena bei W. REIN und B. BAUCH habilitierte W. FLITNER und der NOHL-Schüler E. WENIGER gerechnet. Einen besonderen Einfluß auf die Entwicklung der Erziehungswissenschaft übt die WENIGER-Schule in ihren Repräsentanten H. BLANKERTZ, I. DAHMER, W. KLAFFKI und K. MOLLENHAUER aus, die in den sechziger Jahren das Ende der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik einleiten und deren Überführung in die sogenannte emanzipatorische Pädagogik bzw. Pädagogik als kritischer Theorie vollziehen.<sup>18</sup>

Zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik werden zuweilen auch philosophische Positionen gerechnet, so diejenigen von O.F. BOLLNOW, TH. LITT und J. DERBOLAV, die jedoch wie E. FINK, M. HEITGER, W. FISCHER und J. RUHLOFF stärker durch andere Traditionen bestimmt sind. Diese können ebensowenig wie die von TH. BALLAUFF vertretene skeptische Richtung oder die an H.-G. GADAMER anknüpfende, durch G. BUCK und J.-E. PLEINES vertretene philosophisch-hermeneutische Richtung und die von H.J. HEYDORN, G. KONEFFKE und H.-J. GAMM vertretene materialistische Richtung zur Geisteswissenschaftlichen

17 Vgl. W. BREZINKA 1972; G. POLLAK/H. HEID 1994. Zur These, daß alle namhaften Ansätze der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert eine Entwicklung zur Forschungsdisziplin durchlaufen haben, vgl. die im letzten Abschnitt gegebenen Hinweise zur Pluralisierung von Kritik.

18 Vgl. I. DAHMER/W. KLAFFKI 1968; siehe auch die Darstellungen von Geisteswissenschaftlicher Pädagogik bzw. Pädagogik als kritischer Theorie in W. KLAFFKI/K.-H. SCHÄFER 1978, D. BENNER<sup>3</sup>1991, S. 199ff. und S. 275ff.

Pädagogik gerechnet werden. Sie alle haben ihre Wirksamkeit insbesondere im Bereich der Erziehungs- und Bildungsphilosophie entfaltet.<sup>19</sup>

Gemeinsamer Ausgangspunkt der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik stellt die über DILTHEYS Kritik der „natürlichen Systeme“ vermittelte Auffassung vom Menschen als einem durch Geschichte und Kultur, also die von ihm selbst geschaffenen Objektivationen gebildeten Wesen dar. Im Unterschied zu anderen Geisteswissenschaften entwickelt die Geisteswissenschaftliche Pädagogik ihr Selbstverständnis freilich weniger im Rahmen eines hermeneutischen Wissenschaftsverständnisses als vielmehr auf dem Wege einer Aneignung der neuhumanistischen Pädagogik um 1800 sowie in Auseinandersetzung mit reformpädagogischen Gegenwartsströmungen und konkurrierenden zeitgenössischen Wissenschaftskonzeptionen.

An der Reformpädagogik und ihren verschiedenen Richtungen erkennt sie an, daß diese das pädagogische Ethos und die Eigenstruktur pädagogischen Handelns im Gegensatz zu herbartianisch geprägten Schemata und Strukturen einer schulförmig institutionalisierten pädagogischen Praxis wieder zur Geltung bringen. Zugleich kritisiert sie, von DILTHEYS überlegener Einsicht in die durchgängige Geschichtlichkeit aller menschlichen Objektivationen ausgehend, Einseitigkeiten der pädagogischen Bewegung und ihrer praktisch motivierten Ansprüche auf eine autonome Gestaltung und Veränderung der Erziehungspraxis.

Ebenfalls unter Berufung auf DILTHEY grenzt sich die Geisteswissenschaftliche Pädagogik von der in empirischer Psychologie und Pädagogik vorgenommenen Übertragung der naturwissenschaftlichen Forschungsmethode auf historisch-individuelle Wirklichkeitsbereiche ab. Soweit sie empirische Forschung in der Erziehungswissenschaft überhaupt als zulässig ansieht, hält sie zu deren Interpretation allein die von ihr vertretene geisteswissenschaftliche Deutung befugt.<sup>20</sup>

Beispiele für Struktur und Aufbau geisteswissenschaftlich-pädagogischer Theoriebildung sind NOHLS Lehre vom pädagogischen Bezug, die Lehrplanteorie WENIGERS und die von allen geisteswissenschaftlichen Pädagogen vertretene enge Bindung von Theorie und Praxis. Nach NOHL stellt das pädagogische Verhältnis von Erzieher und Zögling den Mittelpunkt allen pädagogischen Handelns dar. Für ihn besteht die Aufgabe professioneller Pädagogik darin, die antinomischen Ansprüche des Kindes und der Gesellschaft im Bildungsgang eines jeden Heranwachsenden zu vermitteln. Durchaus in Analogie zu dieser Denkfigur weist WENIGERS „Theorie der Bildungsinhalte“ dem Staat die Aufgabe zu, die Einführung der nachwachsenden Generation in die geschichtliche Kultur einerseits und die gesellschaftlichen Erwartungen hinsichtlich der Vermittlung notwendiger Kenntnisse und Fertigkeiten andererseits in einem der geschichtlichen Lage angemessenen „Bildungsideal“ zu versöhnen, das den Widerstreit gesellschaftlicher Interessengruppen durch Ausrichtung auf ein gemeinsames Ziel bindet. In der Sicherung solcher Zusammenhänge

19 Vgl. O.F. BOLLNOW 1959; TH. LITT 1949 und 1959; J. DERBOLAV 1970; E. FINK 1978 und 1979; A. PETZELT 1964; M. HEITGER 1969; W. FISCHER 1989; W. FISCHER/J. RUHLOFF 1993; J. RUHLOFF 1979; TH. BALLAUFF 1962 und 1989; G. BUCK 1981 und 1984; J.-E. PLEINES 1989; H.J. HEYDORN 1970; G. KONEFFKE 1969 und 1997 und H.-J. GAMM 1979.

20 Vgl. W. FLITNER 1966.

von vorgefundener gesellschaftlich-geschichtlicher Praxis, geisteswissenschaftlich-pädagogischer Reflexion dieser Praxis und ihrer relativ autonomen Weiterentwicklung und Optimierung sehen die geisteswissenschaftlichen Pädagogen gelungene Theorie-Praxis-Verbindungen, in denen das unvermittelte Nebeneinander von Theorie und Empirie, wie es in neukantianisch-philosophierenden und experimentalwissenschaftlich-forschenden Disziplinen vorliege, überwunden ist.<sup>21</sup>

Die Widersprüche und ungelösten Probleme der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik sind schon früh von TH. LITT aufgedeckt worden, der beispielsweise die unterstellte Notwendigkeit vom Staat zu setzender Erziehungsziele und Bildungsideale ebenso zurückwies wie die Auflösung der Grundantinomie pädagogischen Handelns im pädagogischen Bezug.<sup>22</sup> Die Weiterentwicklung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik im 20. Jahrhundert hat sich aber nicht von dieser Kritik leiten lassen, sondern erfolgte dadurch, daß Schüler E. WENIGERS die Lehre vom pädagogischen Bezug, die Anerkennung des Staates als Erziehungsstaat und die ideologischen Implikationen eines sowohl historisierenden als auch sinnstiftenden Theorie-Praxis-Verhältnisses in Frage stellten. Zu den Merkwürdigkeiten des damit eingeleiteten Endes der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik gehört, daß die gesuchte Neupositionierung wissenschaftlicher Pädagogik auf einem Wege erfolgt, welcher Momente der WENIGERSchen Position in eine affine Beziehung zur kritischen Theorie der Frankfurter Schule rückt, in der seine Schüler seit Mitte der sechziger Jahre das wegweisende wissenschaftstheoretische Paradigma auch für die Pädagogik erblicken.<sup>23</sup>

Die emanzipatorische Pädagogik stellt ebenso wie die geisteswissenschaftliche keine in sich geschlossene Schulrichtung dar. In ihr vertreten W. KLAFFKI, H. BLANKERTZ und K. MOLLENHAUER eigenständige Positionen, die ihren gemeinsamen Bezugspunkt in der Berufung auf die Frankfurter Schule, insbesondere auf die Sozialphilosophie und Wissenschaftstheorie von J. HABERMAS, haben. So hat W. KLAFFKI das von HABERMAS entwickelte Modell zur Integration empirischer, hermeneutischer und ideologiekritischer Verfahren für eine kritisch-konstruktive Didaktik und erziehungswissenschaftliche Forschung fruchtbar gemacht, H. BLANKERTZ auf die Unverzichtbarkeit und Gefährdung der Eigenstruktur und -logik pädagogischer Prozesse hingewiesen und nach neuen Wegen einer Mündigkeit ermöglichenden Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung gesucht. K. MOLLENHAUER, der in den sechziger Jahren als erster die Geisteswissenschaftliche Pädagogik in kritische Theorie transformierte, hat das neue Paradigma sowohl wissenschaftstheoretisch als auch in sozialpädagogischen Theoriekontexten angewendet. Darüber hinaus beschränkt er die Reichweite des Emanzipationsbegriffs auf die einer negativen Kritik, weist in den achtziger Jahren auf die in der emanzipatorischen Pädagogik vergessene erziehungs- und bildungstheoretische Tradition hin und entwickelt im An-

21 Vgl. H. NOHL 1970; E. WENIGER 1965 und 1990.

22 Vgl. TH. LITT 1959 und 1949.

23 Siehe hierzu K. MOLLENHAUER 1970; I. DAHMER 1968.

schluß an deren Wiederentdeckung Theorien und Forschungen zur Neukontextualisierung von Prozessen ästhetischer Bildung und Erfahrung.<sup>24</sup>

In den achtziger Jahren gelangt auch die emanzipatorische Pädagogik an ein Ende, als die synthetisierende Kraft dieses Ansatzes nachläßt und andere Ansätze an Bedeutung gewinnen, die Strategien einer nicht-affirmativen Analyse entwickeln. Das bleibende Verdienst der emanzipatorischen Pädagogik dürfte jedoch in ihrer Kritik der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und ihrer Exponierung eines Begriffs der Emanzipation zu sehen sein, der nach MOLLENHAUERS Einsicht nicht als positives Leitbild taugt, sondern für eine Kritik solcher Leitbilder unverzichtbar ist.<sup>25</sup>

### *3.2 Empirische Erziehungswissenschaft auf dem Wege vom induktiven und deduktiven Empirismus zum kritischen Rationalismus*

Einen ähnlichen Wandlungsprozeß haben auch andere Richtungen der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert erfahren, so beispielsweise die um 1900 entstandene empirische Erziehungswissenschaft, die als eine Verifikationsdisziplin auf der Basis induktiver und deduktiver Verfahren beginnt und sich zu einer Wissenschaftsdisziplin entwickelt, die in ihren kritischen Varianten POPPERS Falsifikationskriterium anerkennt. Von Anfang an ist die empirische Erziehungswissenschaft durch ein breites Spektrum an Positionen, Optionen und Erwartungen bestimmt. Diesen ist gemeinsam, daß sie an die neu entstandene Reformpädagogik anknüpfen, um deren zum Teil illusionäre Vorstellungen und Hoffnungen einer erfahrungswissenschaftlichen Überprüfung zuzuführen. W.A. LAYS „Experimentelle Didaktik“ strebt eine „Weltpädagogik auf biologischer Grundlage“ an, welche die gesamte Pädagogik auf eine erfahrungswissenschaftliche Grundlage stellen und Fragen der Ziele und Zwecke ebenso wie Fragen der Mittel und Methoden durch den Nachweis überhistorischer Gesetze der Erziehung klären soll. Demgegenüber begrenzt E. MEUMANN die Möglichkeiten erfahrungswissenschaftlicher Pädagogik auf Bedingungsanalysen und Fragen pädagogischen Wirkens. Norm- und Zielprobleme pädagogischen Handelns werden aus dem Horizont experimenteller Forschung ausgegrenzt. Wieder anders argumentiert die pädagogische Tatsachenforschung von P. PETERSEN und E. MÜLLER-PETERSEN. Sie binden einerseits die Möglichkeit empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft an die Gegebenheit praktischer Erziehungsexperimente (Tatsachen) zurück und betreiben andererseits in Jena eine pädagogische Tatsachenforschung, deren vornehmstes Ziel die Bestätigung des sogenannten Jena-Plans ist. Alle drei Varianten sehen letztlich keine Falsifikation, sondern nur Beobachtung und Verifikation vor. Die unterschiedlichen Hypothesen, die in der Praxis diskutiert werden, sollen durch empirische Induktion generalisiert und zu theoretischen Aussagesystemen verdichtet wer-

24 Vgl. H. BLANKERTZ 1971 und 1972; W. KLAFKI 1976; K. MOLLENHAUER 1970, 1991 und 1994; zur Entwicklung von K. MOLLENHAUER siehe auch die Beiträge in C. DIETRICH/H.-R. MÜLLER 1999.

25 Vgl. die Beiträge von D. BENNER, M. BRUMLIK, D. LENZEN, K. MEYER-DRAWE, J. RUHLOFF und H.-E. TENORTH im Thementeil „E. Weniger oder die Legitimität der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik“. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995).



den, welche deduktive Schlüsse hinsichtlich der weiteren Gestaltung der Praxis erlauben. Zwar gelingt es, in den im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts weltweit eingerichteten pädagogischen Laboratorien eine kaum zu überblickende Fülle von Erfahrungen, Daten und Verallgemeinerungen zu sammeln; die gesuchten allgemeingültigen Gesetze der Erziehung werden jedoch nicht gefunden.<sup>26</sup>

Eine zweite Phase in der Entwicklung der empirischen Erziehungswissenschaft beginnt zeitgleich mit der Einleitung des Endes der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Die „realistische Wende“, die H. ROTH 1963 fordert und deren Ertrag er in einer Pädagogischen Anthropologie zusammenzuführen hofft, findet ihren Ausdruck nicht nur in dem von ROTH 1969 im Auftrag des Deutschen Bildungsrates herausgegebenen Band „Begabung und Lernen“, welcher empirische Grundlagen der am Ausgang der sechziger Jahre begonnenen Bildungsreform liefern sollte. Sie erreicht ihren Höhepunkt, als die VW-Stiftung das von S.B. ROBINSOHN am neu gegründeten Max-Planck-Institut für Bildungsforschung initiierte Projekt „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ in ihre Förderung aufnimmt.<sup>27</sup> Der Erfolg dieser Bemühungen war eher bescheiden. Weder gelang es, die Befunde der empirischen Forschung in einer pädagogischen Anthropologie zu integrieren noch diesen auf anderen Wegen zu einer theoretischen Stimmigkeit und pädagogischen Relevanz zu verhelfen. Aus ROBINSOHNs Curriculumprojekt gingen weder ein Vorschlag zur Gesamtrevision des Curriculums noch ein Beitrag zur Überarbeitung eines einzigen Lehrplans hervor. Trotz dieses Mißerfolgs kann von einem Scheitern der Bildungsreform nicht die Rede sein, obwohl sich P. ZEDLER zufolge bereits 1971 zeigte, daß sie in ihrer ursprünglichen Konzeption nicht finanzierbar war. Sie erreicht in der Folgezeit die von ihr angestrebte „Ausschöpfung“ von „Begabungsreserven“ und Förderung von Bildungsprozessen bis dahin benachteiligter Gruppen zwar weniger in Gesamtschulen, wohl aber in den Sekundarstufen I und II der Gymnasien.<sup>28</sup>

Von überzogenen eigenen und fremden Erwartungen befreit, die gesamte Bildungsreform empirisch absichern zu sollen, ist seit den späten siebziger Jahren in der empirischen Erziehungswissenschaft eine Normalisierung eingetreten.<sup>29</sup> Untersucht werden die Verlässlichkeit von Leistungsmessungen, der Wandel von Einstellungen, der Verlauf von Lehr-Lern- und Sozialisationsprozessen in unterschiedlichen pädagogischen Handlungsbereichen u.a.m. Zur Normalität empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft gehören inzwischen international-schulsystemvergleichend angelegte Forschungen zur Effektivität schulischen Lehrens und Lernens, wie sie in TIMMS und gegenwärtig in dem von J. BAUMERT im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung koordinierten Projekt PISA durchgeführt werden. Aber auch kleinere Projekte wie die von R.H. LEHMANN in Hamburg durchgeführte Längsschnittstudie LAU

26 Vgl. W.A. LAY 1903 und 1908; E. MEUMANN 1914; P. PETERSEN/E. MÜLLER-PETERSEN 1965; G. SLOTTA 1962; D. BENNER <sup>3</sup>1991, S. 137ff. und 225ff.; H.-E. TENORTH 1991.

27 Siehe hierzu H. ROTH 1967, 1966 und 1971 sowie S.B. ROBINSOHN <sup>4</sup>1972.

28 Siehe hierzu P. ZEDLER 1985; Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994.

29 Vgl. H.-E. TENORTH 1996.

sind hier zu nennen.<sup>30</sup> Zur Normalisierung empirischer Erziehungswissenschaft gehört inzwischen das Wissen darum, daß ihre Befunde und Forschungsergebnisse erziehungs- und bildungstheoretisch, didaktisch und schultheoretisch und nicht zuletzt bildungspolitisch interpretationsbedürftig sind und daher keine Ableitung pädagogischer und schulstruktureller Entscheidungen erlauben.<sup>31</sup>

Vergleicht man die Anfänge empirischer Erziehungswissenschaft in Deutschland mit der in der Gegenwart erreichten Normalisierung empirischer Forschung, so kann man sagen, daß sich nicht die Auffassung von LAY, sondern die Position von MEUMANN als praktikabel erwies, welche schon früh für eine Begrenzung der Zuständigkeit empirischer Forschung und eine in der Sache selbst problematische Unterscheidung zwischen normativen und szientifischen Problemstellungen plädiert hat. An die Stelle des von LAY bevorzugten induktiven und deduktiven Empirismus ist inzwischen eine Auffassung getreten, welche die Dignität empirisch-wissenschaftlicher Aussagen im Sinne von POPPERS kritischem Rationalismus daran knüpft, daß ihre Hypothesen an der Erfahrung scheitern können müssen. Die von POPPER vertretene weitergehende Auffassung, daß sich mit den Mitteln empirischer Forschung umfassende Theorien aufstellen und überprüfen lassen, hat sich (bisher) jedoch in der Erziehungswissenschaft nicht bewahrheitet.<sup>32</sup>

### *3.3 Die sozialwissenschaftliche Wende: Erziehungswissenschaft zwischen Identitätsgewinn und Identitätsverlust*

Die in den sechziger Jahren einsetzende sozialwissenschaftliche Wende in der Erziehungswissenschaft hat sich aus zwei Gründen als sinnvoll und notwendig erwiesen. Durch sie wurde zum einen der begrenzte Erfahrungshorizont der vornehmlich texthermeneutisch forschenden Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und Kulturtheorie erweitert und für sozialwissenschaftliche Forschung geöffnet. Zum anderen leistete sie einen Beitrag zur Überwindung des Theoriedefizits einer rein empirischen Erziehungswissenschaft. Durch den nun verstärkt einsetzenden Theorieimport aus Nachbardisziplinen, insbesondere Psychologie, Soziologie, aber auch Sozialgeschichte und Ökonomie, konnte zudem der kontrovers ausgetragene Dualismus geisteswissenschaftlicher Pädagogik und empirischer Erziehungswissenschaft, der die wissenschaftstheoretischen Debatten bestimmt hatte, aufgehoben werden.<sup>33</sup>

Als Leitbegriffe und Forschungsthemen, in denen sich die sozialwissenschaftliche Wende nachhaltig vollzogen hat, sind zunächst drei zu nennen,

30 Zu TIMMS siehe J. BAUMERT/R.H. LEHMANN 1997; zu PISA siehe: Deutsches PISA-Konsortium 2000; zu LAU siehe: R.H. LEHMANN/R. GÄNSFUSS/R. PEEK 1999.

31 Vgl. J. BAUMERT 2001.

32 Vgl. L.-M. ALISCH 1999, der empirische Forschung einheitsparadigmatisch zu konzipieren sucht, die theoretische und praktische Irrelevanz bisheriger Empirie feststellt und die Erwartung äußert, es ließen sich Gesetze für individuell-singuläre Entwicklungsverläufe aufstellen. Zum Problem der Einheitswissenschaft vgl. auch H.-E. TENORTH 1991; zur Verabschiedung verschiedener Vorstellungen von einem Einheitsparadigma wissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung vgl. auch D. BENNER/U. HERRMANN/E. KÖNIG/J. OELKERS/H. PEUKERT/J. RUHLOFF/A. SCHÄFER/P. VOGEL 1992.

33 Vgl. hierzu den Beitrag von H.-E. TENORTH in diesem Band.

nämlich Interaktion und Sozialisation, Lehren und Lernen sowie Institution und Organisation. Die individuellen und gesellschaftlichen Aspekte pädagogischen Handelns werden seit den ausgehenden sechziger Jahren nicht mehr wie in der überlieferten Lehre vom pädagogischen Bezug vorrangig kulturphilosophisch betrachtet und als ohne weiteres miteinander versöhnbar angenommen. Die Erziehungswissenschaft beschreibt, analysiert, interpretiert und erklärt nun pädagogisch relevante Interaktions- und Sozialisationsprozesse verstärkt auf der Grundlage der unterschiedlichen Paradigmen des Behaviorismus, der Psychoanalyse, des Strukturfunktionalismus, des Interaktionismus sowie der Habitusforschung.<sup>34</sup> Ein analoger Perspektivenwechsel findet im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts auch in der Lehr-Lern-Forschung statt, welche u.a. Verhaltensänderungen, kognitive Prozesse und die Konstruktion von Selbstbildern bei professionellen Pädagogen und deren Klientel analysiert sowie Wechselwirkungen zwischen pädagogischen Einwirkungen und der Veränderung der Erfahrung und des Verhaltens von Lernenden in unterschiedlichen Lernkontexten untersucht.<sup>35</sup> An die Stelle traditioneller sinn- und kulturtheoretischer Legitimations- und Kritikmuster pädagogischer Einrichtungen treten nun Analysen der organisatorischen und systemischen Verfaßtheit pädagogischer Institutionen. Diese konfrontieren die traditionelle Rede von einer Eigenlogik pädagogischer Prozesse mit sozialwissenschaftlichen Hypothesen und Einsichten in Funktionsweise und Interdependenzen institutionalisierter Praxen und gesellschaftlicher Systeme.<sup>36</sup> Quer hierzu liegend, verändert sich auch der Horizont der pädagogischen Historiographie. Ideen- und theoriegeschichtliche Zugriffsweisen werden nun um solche der Sozialgeschichte und Wissenschaftsforschung ergänzt, von denen erstere eine zwei Jahrtausende umfassende Tradition theoretischer Pädagogik bis in die griechische Antike zurückverfolgt, während die Wissenschaftsforschung die Erziehungswissenschaft als eine junge, erst zwei Jahrhunderte alte Disziplin rekonstruiert.<sup>37</sup>

Die sozialwissenschaftliche Wende der Pädagogik hat die Erziehungswissenschaft aus dem müßigen Grundsatzstreit über ein exklusiv geisteswissenschaftlich oder ausschließlich empirisch-analytisch zu definierendes Wissenschaftsverständnis herausgeführt und anschußfähig an Entwicklungen in anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen gemacht. Die Hoffnung hingegen, die neue Identität als Forschungsdisziplin werde zugleich eine neue disziplinäre Identität als einer zugleich forschenden und praxisorientierenden Wissenschaft begründen, hat sich aus mindestens drei Gründen als irrig erwiesen. So sehen – erstens – die theorieproduzierenden Disziplinen, insbesondere Psychologie, Soziologie, Ökonomie und Systemtheorie, in der Erziehungswissenschaft in zunehmendem Maße nicht eine Einzelwissenschaft mit einer eigenen gegenstandskonstitutiven Fragestellung, sondern eine Subdisziplin derjenigen Wissenschaften, aus denen die Erziehungswissenschaft ihre Theorieimporte jeweils

34 Siehe die Darstellung der Konzepte und Positionen der Erziehungswissenschaft und die Beschreibung ihrer Interdisziplinarität im Band 1 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (1983); P. BOURDIEU 1988.

35 Siehe hierzu B. WEIDENMANN/A. KRAPP/M. HOFER/G. HUBER/H. MANDL 1994.

36 Siehe insbesondere N. LUHMANN/K.-E. SCHORR 1979, 1982; J. OELKERS/H.-E. TENORTH 1987.

37 Vgl. die Artikel „Pädagogik“ von W. BÖHM und „Erziehungswissenschaft“ von H.-E. TENORTH in: Historisches Wörterbuch der Pädagogik 2001.

bezieht. Hieraus entsteht die für die Erziehungswissenschaft identitätsbedrohende Gefahr, daß ihre Orientierungsfunktion entweder – zweitens – mit den kategorialen Rahmungen der forschenden Disziplinen einfach identifiziert oder – drittens – an eine nicht-wissenschaftliche Pädagogik abgetreten wird, in der dann ideologische, weltanschauliche oder tagespolitische Überzeugungen dominieren.<sup>38</sup>

Ein solcher Identitätsverlust kann, wie die Unterscheidung pädagogischer Wissensformen deutlich macht, nicht durch Optionen für eine neue Einheit von theoretischem Wissen, Forschungswissen und Orientierungswissen verhindert werden; er ist freilich auch nicht durch eine bloße Abgrenzung wissenschaftlicher und nicht-wissenschaftsfähiger Wissensformen vermeidbar. An die Stelle der strikten Gleichsetzung oder antagonistischen Gegenüberstellung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft müssen vielmehr Vorstellungen treten, die es erlauben, zwischen handlungstheoretischen und sozialwissenschaftlichen Problemstellungen zu unterscheiden, beide aneinander anschlüßfähig zu machen, Abstimmungs- und Vermittlungsprobleme zwischen ihnen zu diskutieren und sie auf die Konstitutionsproblematik eines erziehungswissenschaftlichen Forschungsfeldes zurückzubeziehen.

### *3.4 Erziehungs- und Bildungsphilosophie nach dem Ende prinzipienwissenschaftlicher Letztbegründung*

Prinzipienwissenschaftliche Grundlegungsversuche gibt es in der Pädagogik und Philosophie seit PLATON. Die letzten, die im 20. Jahrhundert solche Grundlegungsversuche unternommen haben, waren Neukantianer wie R. HÖNIGSWALD und A. PETZELT sowie Fichteaneer, wie z.B. J. SCHURR. Prinzipientheoretische Ansätze suchen fundierende Grundbegriffe zu ermitteln, die, selbst keiner Begründung bedürftig und fähig, entweder im platonischen Sinne der zu verstehenden Sache selbst oder im transzendentalen Sinne jeder vernünftigen Rede über sie zugrunde liegen. Die Bedeutung prinzipienwissenschaftlicher Letztbegründungsversuche ist inzwischen zweifach eingeschränkt worden. Zum einen kann die Aufweisbarkeit letzter Prinzipien, wie die transzendental-kritisch-skeptische Pädagogik gezeigt hat, begründet in Zweifel gezogen werden; zum anderen sind zwischen Prinzipien und Prinzipiiertem hermeneutische Wechselbeziehungen nachweisbar, die sich nicht linear zugunsten eines letztbegründenden Status von Prinzipien auflösen lassen.<sup>39</sup>

An die Stelle prinzipientheoretischer Grundlegungsversuche sind im ganzen 20. Jahrhundert phänomenologische, hermeneutische und – im letzten Drittel – transzendental-kritisch-skeptische Betrachtungsweisen getreten, die heute verschiedene Sichtweisen der Problemgeschichte pädagogischen Denkens und Handelns sowie Anschlußmöglichkeiten an eine forschende Erziehungswissenschaft anbieten.

38 Vgl. hierzu W. BREZINKA 1972 sowie K. MOLLENHAUER 1970.

39 Siehe R. HÖNIGSWALD 1966; A. PETZELT 1964; J. SCHURR 1982 und 1987; zur Kritik der Rede von Prinzipien siehe W. FISCHER/J. RUHLOFF 1993; zum historischen-hermeneutischen Verhältnis von Prinzipien und Prinzipiiertem vgl. auch D. BENNER <sup>4</sup>2000.

Phänomenologische Erziehungs- und Bildungstheorien knüpfen an die Faktizität der Erziehungs- und Bildungsatsache an, beziehen diese auf andere Koexistenzweisen des Menschen, beispielsweise auf Arbeit, Herrschaft, Liebe, Spiel und Tod (E. FINK), weisen als ihre gemeinsame Grundstruktur die menschliche Leiblichkeit (K. MEYER-DRAWE), Freiheit (E. SCHÜTZ), Zeitlichkeit und Geschichtlichkeit (W. LIPPITZ), Sozialität und Sprachlichkeit (K. SCHALLER; K. MEYER-DRAWE) aus und beschreiben die pädagogische Situiertheit als solche der Erziehbarkeit, des Erziehens bzw. Erzogenwerdens und des Erzogenseins (W. LOCH). Die phänomenologische Betrachtungsweise hat in der Pädagogik ihre Kooperations- und Integrationsfähigkeit hinsichtlich einer Vielzahl humanwissenschaftlicher Disziplinen und Themen dokumentiert. Das gilt in besonderer Weise für die Erfassung vorwissenschaftlicher Phänomene des kindlichen Welt- und Selbstverhältnisses, die Betrachtung von Formen eines nicht-subjektzentrierten Lernens und neue Deutungen genetischer Entwicklungen, welche die in den Wissenschaften sonst üblichen Schematisierungen aufbrechen.<sup>40</sup>

Unter der Chiffre einer reflektierenden Hermeneutik lassen sich verschiedene erziehungs- und bildungstheoretische sowie zunehmend auch institutionentheoretische Reflexionsformen nennen, die, unabhängig voneinander entstanden, weder vorrangig prinzipientheoretisch noch ausschließlich phänomenologisch oder skeptisch argumentieren, wenngleich sich Motive dieser Richtungen auch in ihnen finden. Gemeinsam ist ihnen, daß sie teleologische Finalisierungen der Erziehung und Bildung zurückweisen (z.B. G. BUCK), individuelle pädagogische Prozesse im Kontext gesellschaftlicher Erfahrungen und Entwicklungen interpretieren (z.B. H.-J. GAMM; H.-J. HEYDORN; W. SCHMIED-KOWARZIK) und die Bedeutung pädagogischer Handlungstheorie an praktische Experimente und deren Erforschung binden (z.B. J. DEWEY; H. VON HENTIG; D. BENNER).<sup>41</sup> Die in diesen zu verfolgenden erziehungswissenschaftlichen Problemstellungen werden zuweilen in erziehungstheoretische Fragen einer Kausalität pädagogischen Wirkens, in bildungstheoretische Reflexionen über die Aufgabenstruktur menschlichen Denkens und Handelns und in Überlegungen zu einer angemessenen Institutionalisierung der pädagogischen Praxis unterschieden.<sup>42</sup>

Der reflektierende Charakter einer so verstandenen Hermeneutik liegt darin, daß sie nicht wie ältere Konzeptionen einen in vorgegebenen Objektivationen bereits vorhandenen Sinn bloß auslegt und interpretiert, sondern offen ist für neue Sinnprobleme und Deutungsmöglichkeiten, an deren Suche sie sich mitbeteiligt. Dabei gilt: Die Erziehungswissenschaft kann für sich gerade dann, wenn sie zwischen ihren Wissensformen unterscheidet, keinen exklusiven Zugang zu Orientierungsantworten beanspruchen. Für ihre Rationalität gilt wie für die jeder anderen Wissenschaft, daß sie in ihren forschenden wie in ihren handlungsorientierenden Teilen nur begrenzte Erkenntnis- und Reflexionsmöglichkeiten hat. Der Ort, an dem sich praktische und theoretische Experi-

40 Vgl. hierzu E. FINK 1978 und 1979; W. LIPPITZ 1980; W. LOCH 1963; K. MEYER-DRAWE 1987 und 1996; K. SCHALLER 1987; W. LIPPITZ 1992; F. HEYTING 1994.

41 Vgl. u.a. G. BUCK 1981; H.-J. GAMM 1979, H.-J. HEYDORN 1970 und W. SCHMIED-KOWARZIK 1974 sowie J. DEWEY 1916/1993, H. VON HENTIG 1976 und D. BENNER<sup>3</sup>1991.

42 Vgl. z.B. D. BENNER<sup>4</sup>2000.

mente entscheiden, ist nicht der der Wissenschaft; er entsteht vielmehr stets von neuem in der konkreten pädagogischen Praxis und aus dem Zusammenspiel von Bildung und Öffentlichkeit.<sup>43</sup>

Zu kritischer Bildung und Öffentlichkeit gehört unverzichtbar ein skeptisches Moment, welches durch die bisher genannten nicht ersetzt werden kann. Auf die Unverzichtbarkeit einer undogmatisch problematisierenden Skepsis haben W. FISCHER und J. RUHLOFF in den zurückliegenden 20 Jahren in Auseinandersetzung mit wechselnden Moden und Konjunkturen immer wieder hingewiesen. Nach ihrem eigenen Selbstverständnis stellt die transzendental-kritisch-skeptische Methode keinen systematischen Ansatz bereit, der mit den vorhandenen konkurrieren wollte oder mit diesen synthetisiert werden könnte. Die Offenlegung metaphysischer Voraussetzungen bedeutet dabei nicht, solche Fragen für vermeidbar oder eliminierbar zu halten, sondern erfolgt in der Absicht, die aus ihnen möglicherweise resultierenden dogmatischen Wahrheits- und Gewißheitsansprüche zurückzuweisen und die in ihnen verdeckten Probleme wieder dem Denken zuzuführen. Ihr Anliegen, undurchschaute metaphysische Voraussetzungen im praktischen Handlungswissen und in wissenschaftlicher Theoriebildung und Forschung aufzuspüren, kann sie nur verfolgen, wenn sie für sich selbst keine systembildenden und ordnungsstiftenden Funktionen reklamiert, sondern ihre mögliche Bedeutung darin erblickt, Denkspielräume offen zu halten und zu eröffnen, die ohne sie vielleicht nicht bestünden.<sup>44</sup>

Zur Unverzichtbarkeit von Skepsis gehört aber damit auch, daß ihre eigenen Gewißheiten diskutabel gehalten werden. Zu den prüfungsbedürftigen Annahmen transzendental-kritischer Skepsis gehört beispielsweise die von dieser vorgenommene Trennung von Erziehung und Bildung, welche den Bildungsbegriff für den Bereich skeptischen Fragens und Prüfens reserviert und die Erziehung zu den Unvermeidlichkeiten rechnet, die ohne Zucht und affirmative Sozialisation nicht auskommen.

#### 4. Ausblick

Die vorausgegangene Problemskizze zur Theorie- und Paradigmendiskussion der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert schließt mit Hinweisen auf bleibende Fragen und Zukunftsaussichten, die wohl auch die Entwicklung der Erziehungswissenschaft im 21. Jahrhundert begleiten werden. Die im zweiten Abschnitt genannten Entwicklungsprobleme weisen auf Daueraufgaben hin, die an Komplexität noch zunehmen mögen, für die es aber einfache Lösungen nicht gibt, wie sie in Vorstellungen einer Zukunft mit entberufligten Lebensformen, entschulten Lernkulturen oder einer Freizeitgesellschaft auf der Grundlage vollautomatischer Industrie durchgespielt und für möglich gehalten werden.

Von daher ist anzunehmen, daß Pädagogisierungs- und Politisierungskonzepte auch künftig, immer wieder propagiert und erweitert um bereits heute diskutierte Ökonomisierungsmodelle, in die fachspezifische ebenso wie in die

43 Siehe hierzu J. OELKERS 1988, F. BRÜGGEN 1989 und J. MITTELSTRASS 1992.

44 Siehe hierzu P. VOGEL 1988; W. FISCHER 1996; J. RUHLOFF 1996.

öffentliche Diskussion eingebracht werden. In Kenntnis ihrer im 20. Jahrhundert aufgetretenen Irrtümer sollte sich die Erziehungswissenschaft davor hüten, sich in den Dienst solcher Perspektivierungen zu stellen, die in der Regel doch nur aus Trugbildern mit falschen Versprechungen und Hoffnungen bestehen. Aufgabe der Erziehungswissenschaft ist es nicht, sich an der Produktion von Scheinlösungen zu beteiligen, sondern Interdependenzen zwischen individuellen und gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen sowie zwischen pädagogischer Praxis und anderen ausdifferenzierten gesellschaftlichen Teilsystemen zu analysieren und dem öffentlichen Diskurs zuzuführen.

Zu den Dauerproblemen wird auch dasjenige von Vereinheitlichung und Differenzierung des Bildungssystems gehören. Denn die Diskussion über die institutionelle Absicherung individueller Bildungsprozesse und -chancen und den Abbau gesellschaftlich nachwachsender Ungleichheit ist eine unverzichtbare Aufgabe freiheitlicher Gesellschaften, für die es keine endgültigen Lösungen geben kann. Darum scheiden ökonomische Marktmodelle, wie sie gegenwärtig im Kontext der Globalisierungsdebatte vertreten werden, als geeignete Ordnungsvorstellungen für Bildungssysteme und -prozesse ebenso aus wie die im 20. Jahrhundert diskutierten Pädagogisierungs- und Politisierungskonzepte.

Für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft nicht minder bedeutsam wird der intern zu führende Diskurs über eine kritische Rationalitätsdifferenzierung und -begrenzung pädagogischer Wissensformen sein. Die oben genannten Unterscheidungs-, Abstimmungs- und Vermittlungsprobleme treten mit jedem neuen Theoriekonzept ebenso wie mit veränderten gesellschaftlichen Problemlagen wieder auf. Auch für sie kann es keine abschließenden Antworten geben.

Für die Zukunftsaussichten der Disziplin bedeutet dies, daß die bereits eingetretene Pluralisierung von Theoriekonzepten, Wissensformen und Paradigmen keinen Selbstwert an sich darstellt, der in Form einer beliebigen Kultivierung von Sprachspielen einfach bejaht werden könnte. Soll das skeptische Moment in der internen Diskussion der Disziplin wirklich zur Geltung kommen, so gilt es, darauf zu achten, daß die Aufrechterhaltung von Kontingenz nicht ohne Reflexion ihrer Grenzen möglich ist. Eine Pluralisierung der Wissensformen ist daher nur im Kontext einer Pluralisierung der systematischen Möglichkeiten von Kritik wünschenswert und sinnvoll.<sup>45</sup>

Das Proprium der Erziehungswissenschaft kann weder durch eine Ausweitung erziehungswissenschaftlicher Zuständigkeiten für die Analyse und Betreuung kontingenter Lebensläufe noch in einer Reduktion auf Fragen der Erziehung und des Unterrichts gesehen werden. Es dürfte weitaus eher in der Generationendifferenz von alt und jung zu suchen sein, die ein zugleich anthropologisches und historisches, also variantes Faktum darstellt.<sup>46</sup> In ihm haben pädagogische Praxis und Erziehungswissenschaft ihren gemeinsamen Mittel-

45 Vgl. die Beiträge von J. RUHLOFF, H. HEID, D. BENNER und J.D. IMELMAN sowie W. MÜLLER, G. FISCHER, H. SCHLUSS, W.A.J. MEIJER, K.P. WALLRAVEN und H. VON LAER in D. BENNER/K.-F. GÖSTEMEYER/H. SLADEK 1999.

46 Siehe hierzu den Band von E. LIEBAU/CH. WULF 1996; F. BRÜGGEN 1998; H.-R. MÜLLER 1999; ferner auch den Beitrag von J. ZINNECKER in diesem Band.

punkt.<sup>47</sup> Aufgabe der Erziehungswissenschaft wird es auch künftig sein, den Wandel der im Generationenverhältnis sich stellenden Fragen und Probleme wissenschaftlich zu analysieren, zu interpretieren und sowohl intern – in den Diskursen des Erziehungssystems – als auch extern – im Medium öffentlichen Streits und öffentlicher Verständigung – diskutabel zu halten.

## Literatur

- ALISCH, L.-M.: Erziehung als dynamisches Phänomen. In: Pädagogische Rundschau 53 (1999), S. 617–624.
- Arbeitsgemeinschaft deutscher Lehrerverbände: Plan zur Neugestaltung des deutschen Schulwesens („Bremer Plan“). Frankfurt a.M. 1961.
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen. Reinbek 1994.
- BAEUMLER, A.: Politik und Erziehung. Reden und Aufsätze. Berlin 1937.
- BALLAUFF, TH.: Pädagogik als Bildungslehre. Weinheim 1989.
- BALLAUFF, TH.: Systematische Pädagogik. Heidelberg 1962.
- BAUMERT, J.: Vergleichende Leistungsmessung im Bildungsbereich. In: 43. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel 2001.
- BAUMERT, J./LEHMANN, R. H.: TIMMS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen 1997.
- BECKER, H. H.: Über das Wesen der Allgemeinbildung und einige aus ihm sich ergebende Folgerungen für das System der Volksbildung. In: Pädagogik 12 (1957), S. 663–676 und 727–746.
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München 2000.
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. Weinheim 1991.
- BENNER, D./BRÜGGEN, F.: Bildsamkeit/Bildung. In: Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Hrsg. von D. BENNER u. J. OELKERS. Weinheim 2001 (im Erscheinen).
- BENNER, D./BRÜGGEN, F./BUTTERHOF, H.-W./KEMPER, H./HENTIG, H. VON: Entgegnungen zum Bonner Forum „Mut zur Erziehung“. München 1978.
- BENNER, D./GÖSTEMEYER, K.-F./SLADEK, H. (Hrsg.): Bildung und Kritik. Weinheim 1999.
- BENNER, D./HERRMANN, U./KÖNIG, E./OELKERS, J./PEUKERT, H./RUHLOFF, J./SCHÄFER, A./TENORTH, H.-E./VOGEL, P.: Bilanz der Paradigmendiskussion. In: 25. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel 1990, S. 71–92.
- BENNER, D./SLADEK, H.: Vergessene Theoriekontroversen in der SBZ und DDR. Weinheim 1998.
- BLANKERTZ, H.: Kollegscheule NW. Düsseldorf 1972.
- BLANKERTZ, H.: Pädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik. In: Erziehungswissenschaft 1971. Zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft. Hrsg. von S. OPPOLZER. Wuppertal 1971, S. 20–33.
- BÖHM, W.: Kulturpädagogik und Politik Paul Oestreichs. Bad Heilbrunn 1973.
- BÖHM, W.: Pädagogik. In: Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Hrsg. von D. BENNER u. J. OELKERS. Weinheim 2001.
- BOLLNOW, O. F.: Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart 1959.
- BOURDIEU, P.: Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M. 1988.
- BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim/Basel 1972.
- BRÜGGEN, F.: Bildsamkeit und Öffentlichkeit. Theoriegeschichtliche Perspektiven zur pädagogischen Deutung eines nicht nur pädagogischen Verhältnisses. In: J. OELKERS/H. PEUKERT/J. RUHLOFF (Hrsg.): Öffentlichkeit und Bildung in erziehungsphilosophischer Sicht. Köln 1989, S. 11–37.
- BRÜGGEN, F.: Die Entdeckung des Generationenverhältnisses – Schleiermacher im Kontext. In: Neue Sammlung 38 (1998), S. 265–279.
- BUCK, G.: Hermeneutik und Bildung. München 1981.

47 Vgl. hierzu die im Anschluß an einen Beitrag von F. HAMBURGER 1995 von K. PRANGE 1996 eröffnete Kontroverse.



- BUCK, G.: Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie. Paderborn/München 1984.
- CLOER, E.: Theoretische Pädagogik in der DDR. Eine Bilanzierung von außen. Weinheim 1998.
- DAHMER, I.: Theorie und Praxis. In: I. DAHMER/W. KLAFFKI (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim/Basel 1968, S. 35–80.
- DERBOLAV, J.: Der „Rahmenplan“ im Aspekt der Erziehungswissenschaft. In: Die Bildungsaufgabe der höheren Schule. München 1960, S. 145–165.
- DERBOLAV, J.: Frage und Anspruch. Pädagogische Studien und Analysen. Wuppertal 1970.
- Deutsches PISA-Konsortium: Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Berlin 2000.
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens. In: Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen und Gutachten. Stuttgart 1961, S. 59–115.
- Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.
- DEWEY, J.: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik (1916). Weinheim/Basel 1993.
- DIEDERICH, J./TENORTH, H.-E.: Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung. Berlin 1997.
- DIETRICH, C./MÜLLER, H.-R. (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Weinheim/München 2000.
- DILTHEY, W.: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. In: W. DILTHEY: Gesammelte Schriften. Bd. 7. Göttingen 1927.
- DREWEK, P./MÜLLER, D.K.: Zur sozialen Funktion der gymnasialen Oberstufe. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 9.1. Hrsg. von H. BLANKERTZ, J. DERBOLAV, A. KELL und G. KUTSCHA. Stuttgart 1982, S. 108–129.
- EICHLER, W.: Der Stein des Sisyphos. Studien zur Allgemeinen Pädagogik in der DDR. Münster 2000.
- Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1. Theorien und Grundbegriffe. Hrsg. von D. LENZEN und K. MOLLENHAUER. Stuttgart 1983.
- FINK, E.: Grundphänomene des menschlichen Daseins. Freiburg 1979.
- FINK, E.: Grundfragen der systematischen Pädagogik. Freiburg 1978.
- FISCHER, A.: Erziehung als Beruf (1921). In: A. FISCHER: Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn 1961, S. 155–184.
- FISCHER, W.: Pädagogik und Skepsis. In: M. BORELLI/J. RUHLOFF: Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. 2. Hohengehren 1996, S. 16–27.
- FISCHER, W.: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. St. Augustin 1989.
- FISCHER, W./RUHLOFF, J.: Skepsis und Widerstreit. St. Augustin 1993.
- FISCHER, W. (Hrsg.): Colloquium Paedagogicum. Studien zur Geschichte und Gegenwart transzendental-kritischer und skeptischer Pädagogik. St. Augustin 1994.
- FLITNER, A.: Konrad, sprach die Frau Mama. Über Erziehung und Nicht-Erziehung. Berlin 1982.
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehung in der Gegenwart, Heidelberg <sup>4</sup>1966.
- FRISCHHEISEN-KÖHLER, M.: Philosophie und Pädagogik, Weinheim <sup>2</sup>1962.
- FÜHR, CH.: Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Darstellung und Quellen. Weinheim 1970.
- GAMM, H.-J.: Allgemeine Pädagogik. Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft. Hamburg 1979.
- GOODMAN, P.: Das Verhängnis der Schule. Frankfurt a.M. 1975.
- GÖSTEMEYER, K.-F.: Pädagogik nach der Moderne? Vom kritischen Umgang mit Pluralismus und Dogmatismus. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 857–872.
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. In: J. HABERMAS: Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘. Frankfurt a.M. <sup>4</sup>1970, S. 146–168.
- HABERMAS, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Neuwied/Berlin <sup>4</sup>1969.
- HAMBURGER, F.: Überlegungen zur Lage der universitären Sozialpädagogik. In: Erziehungswissenschaft 6 (1995), S. 92–128.
- HEGEL, G.W.F.: Rede zum Schuljahrsabschluß am 2. September 1811. In: G.W.F. HEGEL: Werke in zwanzig Bänden. Hrsg. von E. MOLDENHAUER und K.M. MICHEL. Bd. 4: Nürnberger und Heidelberger Schriften. Frankfurt a.M. 1970, S. 344–359.
- HEITGER, M.: Pädagogische Grundprobleme in transzendental-kritischer Sicht. Bad Heilbrunn 1969.
- HELLEKAMPS, S./MUSOLFF, H.-U.: Die gerechte Schule. Köln/Weimar/ Berlin 1999.
- HENTIG, H. VON: Alternativen zur Schule? München 1971.
- HENTIG, H. VON: An dem, was wirklich ist, erkennen, was möglich ist. Eine Rede auf Heinrich Roth zu dessen 70. Geburtstag am 1.3.1976. In: Neue Sammlung 16 (1976), S. 195–214.
- HERNDON, J.: Überleben in der Schule. Stuttgart 1972.

- HERRLITZ, H.-G./HOPF, W./TITZE, H.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Weinheim/München 1993.
- HEYDORN, H.J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt a.M. 1970.
- HEYTING, F.: Pluralisierungstendenzen in der Gesellschaft und pädagogische Risikobeherrschung. In: 32. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel 1994, S. 65–78.
- HÖNIGSWALD, R.: Studien zur Theorie pädagogischer Grundbegriffe (1913). Darmstadt 1966.
- HUMBOLDT, W. VON: Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen (1792). In: W. VON HUMBOLDT: Werke in fünf Bänden. Hrsg. von A. FLITNER und K. GIEL. Bd. 1. Darmstadt <sup>2</sup>1960, S. 56–233.
- ILLICH, I.: Entschulung der Gesellschaft? Mit einem Vorwort von HARTMUT VON HENTIG. München 1970.
- IMELMAN, J.D./JEUNHOMME, J.M.P./MEIJER, WILNA A.J.: Jena-Plan. Eine begriffsanalytische Kritik. Weinheim 1996.
- KANT, I.: Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf (1795). In: I. KANT: Werke in sechs Bänden. Hrsg. von W. WEISCHDEL. Darmstadt 1975. Bd. 6, S. 191–251.
- KEIM, W.: Erziehung unter der Nazi-Diktatur. 2 Bde. Darmstadt 1997.
- KEMPER, H.: Schultheorie als Schul- und Reformkritik. Frankfurt a.M. 1983.
- KEMPER, H.: Wie alternativ sind alternative Schulen. Theorie, Geschichte und Praxis. Weinheim 1991.
- KEY, E.: Das Jahrhundert des Kindes (1902). Neu herausgegeben mit einem Nachwort von U. HERRMANN. Weinheim/Basel 2000.
- KIENTZ, W. (Hrsg.): Einheitlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen. Berlin 1971.
- KLAFKI, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 1976.
- KLAFKI, W./SCHÄFER, K.-H.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Studienbriefe der Fernuniversität Hagen 1978.
- KONEFFKE, G.: „Erziehung ist der zum gesellschaftlichen Leib gewordene Widerspruch. Zur Begründung der Pädagogik“. In: Jahrbuch für Pädagogik 1997, S. 107–129.
- KONEFFKE, G.: Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. In: Das Argument 11 (1969), S. 384–430.
- KRIECK, E.: Nationalpolitische Erziehung. Leipzig <sup>3</sup>1932.
- LAY, W.A.: Experimentelle Didaktik (1903). Leipzig <sup>4</sup>1920.
- LAY, W.A.: Experimentelle Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf die Erziehung durch die Tat. Leipzig 1908.
- LEHMANN, R.H./GÄNSFUSS, R./PEEK, R.: Aspekte der Lernausgangslage und Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen – Klassenstufe 7. Bericht über die Untersuchung im September 1998. Hrsg. von der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule. Hamburg 1999.
- LENZEN, D.: Lebenslauf oder Humanontogenese. In: D. LENZEN/N. LUHMANN (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M. 1997, S. 11–29 (a).
- LENZEN, D.: Professionelle Lebensbegleitung – Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese. In: Erziehungswissenschaft 8 (Heft 15) 1997, S. 5–22 (b).
- LIEBAU, E./WULF, Ch. (Hrsg.) Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. Weinheim 1996.
- LIPPITZ, W.: „Lebenswelt“ und die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. Weinheim/Basel 1980.
- LIPPITZ, W.: Phänomenologische Forschungen in der Pädagogik. In: J. PETERSEN/J.B. REINERT: Pädagogische Konzeptionen. Donauwörth 1992, S. 107–129.
- LITT, Th.: „Führen“ oder „Wachsenlassen“ (1927). Stuttgart <sup>4</sup>1949.
- LITT, Th.: Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des Ost-West-Gegensatzes. Heidelberg <sup>2</sup>1959.
- LOCH, W.: Die anthropologische Dimension der Pädagogik. Essen 1963.
- LUHMANN, N.: Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In: H.-E. TENORTH (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim/München 1986, S. 154–182.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E. (Hrsg.): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt a.M. 1982.
- MEUMANN, E.: Abriss der experimentellen Pädagogik. Leipzig/Berlin 1914.
- MEYER-DRAWE, K.: Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. München <sup>2</sup>1987.
- MEYER-DRAWE, K.: Von anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik.

- In: M. BORELLI/J. RUHLOFF: Deutsche Gegenwartspädagogik. Band 2. Hohengehren 1996, S. 85–98.
- MITTELSTRASS, J.: Leonardo-Welt. Über Wissenschaft, Forschung und Verantwortung. Frankfurt a.M. 1992.
- MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation. Weinheim/München 1968.
- MOLLENHAUER im Gespräch mit THEODOR SCHULZE. In: H.B. KAUFMANN u.a. (Hrsg.): Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik. Ein Gespräch zwischen den Generationen. Weinheim/Basel 1991. S. 67–82.
- MOLLENHAUER, K.: Pädagogik und Rationalität. In: Ders.: Erziehung und Emanzipation. München <sup>5</sup>1970, S. 55–74.
- MOLLENHAUER, K.: Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion. Weinheim/München 1986.
- MOLLENHAUER, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim/München <sup>4</sup>1994.
- MÜLLER, H.-R.: Das Generationenverhältnis. Überlegungen zu einem Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999), S. 787–805.
- NEILL, A.S.: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Hamburg 1969.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a.M. <sup>7</sup>1970.
- OELKERS, J.: Hermeneutik oder Kulturpädagogik? Zur Bilanzierung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: D. HOFFMANN (Hrsg.): Bilanz der Paradigmen Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. Weinheim 1991, S. 31–47.
- OELKERS, J.: Öffentlichkeit und Bildung. Ein künftiges Mißverhältnis? In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 579–599.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München <sup>3</sup>1996.
- OELKERS, J./LEHMANN, TH.: Antipädagogik. Herausforderung und Kritik. Weinheim/Basel <sup>2</sup>1990.
- OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel 1987.
- OESTREICH, P.: Die Schule zur Volkskultur. München 1923.
- PETERSEN, P.: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Berlin/Leipzig 1924.
- PETERSEN, P./MÜLLER-PETERSEN, E.: Die pädagogische Tatsachenforschung. Paderborn 1965.
- PETZELT, A.: Grundzüge systematischer Pädagogik. Freiburg i.Br. <sup>3</sup>1964.
- PLEINES, J.-E.: Studien zur Bildungstheorie. Darmstadt 1989.
- POLLAK, G./HEID, H. (Hrsg.): Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik? Weinheim 1994.
- PRANGE, K.: Alte Schwierigkeiten – neue Konfusionen. Bemerkungen zu dem Hamburger-Memorandum der universitären Sozialpädagogik. In: Erziehungswissenschaft 7 (1996), S. 63–75.
- REIMERS, E.: Schafft die Schulen ab! Hamburg 1972.
- ROBINSON, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Darmstadt <sup>4</sup>1972.
- ROTH, H.: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: H. RÖHRS (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt a.M. <sup>2</sup>1967, S. 179–191.
- ROTH, H.: Pädagogische Anthropologie. Bd. 1: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover 1966; Bd. 2: Entwicklung und Erziehung. Hannover 1971.
- ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart <sup>11</sup>1977.
- RUHLOFF, J.: Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In: M. BORELLI/J. RUHLOFF (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band 2. Hohengehren 1996, S. 148–157.
- RUHLOFF, J.: Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Heidelberg 1979.
- RUHLOFF, J.: Ist Pädagogik heute ohne „kritische Theorie“ möglich? In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983), S. 219–233.
- SCHALLER, K.: Pädagogik der Kommunikation. St. Augustin 1987.
- SCHELSKY, H.: Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform. Heidelberg 1961.
- SCHLEIERMACHER, F.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: F. SCHLEIERMACHER: Pädagogische Schriften. Band 1. Hrsg. von T. SCHULZE und E. WENIGER. Düsseldorf/München <sup>1</sup>1966.
- SCHLEIERMACHER, F.: Über den Beruf des Staates zur Erziehung (1814). In: F. SCHLEIERMACHER: Pädagogische Schriften. Hrsg. von T. SCHULZE und E. WENIGER. Bd. 2: Pädagogische Abhandlungen und Zeugnisse. Düsseldorf/München 1957, S. 153–202.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: Dialektische Pädagogik. Vom Bezug der Erziehungswissenschaft zur Praxis. München 1974.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: Theorie und Praxis. In: J. SPECK/G. WEHLE (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Bd. 2. München 1970, S. 590–623.
- SCHOENEBECK, H. VON: Unterstützen statt Erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung. München 1993.
- SCHWENK, H.: Das Herbartverständnis der Herbartianer. Weinheim 1963.

- SCHURR, J.: Transzendente Theorie der Bildung: Grundlinien einer Kritik der pädagogischen Vernunft. Teil 1. Passau 1982; Teil 2. Passau 1987.
- SLOTTA, G.: Die pädagogische Tatsachenforschung Peter und Else Petersens. Weinheim 1962.
- TENORTH, H.-E.: Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des „Allgemeinen“ in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 49–68.
- TENORTH, H.-E.: Empirisch-analytisches Paradigma: Programm ohne Praxis – Praxis ohne Programm. In: D. HOFFMANN (Hrsg.): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1991, S. 1–16.
- TENORTH, H.-E.: Erziehungswissenschaft. In: Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Hrsg. von D. BENNER u. J. OELKERS. Weinheim 2000/2001 (im Erscheinen).
- TENORTH, H.-E.: Hochschulzugang und gymnasiale Oberstufe in der Bildungspolitik von 1945–1973. Bad Heilbrunn 1975.
- TENORTH, H.-E.: Normalisierung und Sonderweg. In: M. BORELLI/J. RUHLOFF: Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. 2. Hohengehren 1996, S. 170–182.
- TENORTH, H.-E.: Vielfalt pädagogischen Wissens und Formen seiner Einheit. Eine Erinnerung an Bekanntes. In: F. HEYTING/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 51–64.
- VOGEL, P.: Von der dogmatischen zur skeptischen Pädagogik. In: Pädagogische Skepsis. Wolfgang Fischer zum einundsechzigsten Geburtstag. Hrsg. von D.-J. LÖWISCH, J. RUHLOFF, P. VOGEL. St. Augustin 1988, S. 35–47.
- VOGEL, P.: Zur Rekonstruktion pädagogischer Wissensformen. In: P. ZEDLER/E. KÖNIG (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Weinheim 1989, S. 429–445.
- WEIDENMANN, B./KRAPP, A./HOFER, M./HUBER, G./MANDL, H.: Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim <sup>3</sup>1994.
- WENIGER, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim <sup>8</sup>1965.
- WENIGER, E.: Theorie und Praxis (1929): In: E. WENIGER: Ausgewählte Schriften zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Ausgewählt von B. SCHONIG. Weinheim/Basel 1990, S. 29–44.
- WINDELBAND, W.: Geschichte und Naturwissenschaft. Freiburg 1894.
- WINKLER, M.: Stichworte zur Antipädagogik. Stuttgart 1982.
- ZEDLER, P.: Die Anfänge des Herbartianismus. Zur Rekonstruktion eines erfolgreichen Theorieprogramms. In: P. ZEDLER/E. KÖNIG (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Weinheim 1989, S. 43–75.
- ZEDLER, P.: Stagnation und Bewertungswandel. Zu Stand, Entwicklung und Folgen ausbleibender Strukturereformen im Bildungswesen. In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985), S. 501–524.
- ZYMEK, B.: Schulen, Hochschulen, Lehrer. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 5 (1918–1945): Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. Hrsg. von D. LANGEWIESCHE und H.-E. TENORTH. München 1989, S. 155–208.

#### *Anschrift der Autoren*

Prof. Dr. Dietrich Benner, Institut für Allgemeine Pädagogik, Humboldt-Universität zu Berlin,  
Unter den Linden 6, 10099 Berlin

PD Dr. Friedhelm Brüggem, Universität Münster, Institut für Allgemeine und  
Historische Erziehungswissenschaft, Georgskommende 26, 48143 Münster

# Erziehungswissenschaftliche Forschung im 20. Jahrhundert und ihre Methoden

## *1. Ausgangslage und Dauerproblem: Kritik der Pädagogik und Versuch ihrer Verwissenschaftlichung*

Im Frühjahr 1901 veröffentlichte „Die Deutsche Schule“, das theoretische Organ des Deutschen Lehrervereins, eine Artikelserie zum Thema „Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik“. Der Autor – ERNST MEUMANN, Schüler des Leipziger Psychologen WILHELM WUNDT – versuchte die neue, experimentelle, an Laborstudien orientierte, erfahrungswissenschaftliche Methode seines Lehrers auch für Fragen von Bildung und Erziehung fruchtbar zu machen (MEUMANN 1901). Sein Programm war, die pädagogische Reflexion auf der Grundlage „empirischer Tatsachenforschung“ und „mit den Mitteln exakter Forschung“, also mit „Beobachtung, Experiment, Statistik“ (MEUMANN 1913, S. 3f.) neu zu begründen. MEUMANN war mit diesen Absichten Teil eines weltweiten Programms der Erneuerung des Erziehungsdenkens (DEPAEPE 1993), und er teilte mit der dabei entfalteten empirisch orientierten „Pädologie, experimentellen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie“ nicht nur die Kritik einer vermeintlich allzuständigen Philosophischen Pädagogik, sondern auch den pädagogischen und erziehungspolitischen Erneuerungswillen.

Die Bündnispartner in diesem Erneuerungsprogramm waren neben den Forschern vor allem die Praktiker selbst, Lehrer, die durch ihre Lehrervereine Pädagogische Laboratorien einrichteten, Sonderpädagogen, die in ihren Anstalten die Methoden der Beobachtung und Therapie verfeinerten, selbst Mütter, die z.B. in England und den USA in Kommunikation mit den Pädologen ihre eigene Erziehungspraxis zu reflektieren und methodisch kontrolliert zu verbessern suchten. Auch das prominenteste Manifest der Erziehungsreform des 20. Jahrhunderts, ELLEN KEYS „Jahrhundert des Kindes“, beruft sich auf die Denkformen empirischer Pädagogik, auf ihre Leistungen in der Aufhellung einer natürlichen Erziehung und in der Fundierung einer kindgerechten pädagogischen Praxis (KEY 1900, bes. S. 243ff.).

Kritische Distanzierung gegenüber der Tradition des Erziehungsdenkens und ein radikaler Anspruch der wissenschaftlichen Neuorientierung der Pädagogik, ja ihre Veränderung zu einer methodisch kontrollierten Erziehungswissenschaft, sind nicht allein typisch für den Beginn des 20. Jahrhunderts, sondern zugleich das wesentliche Merkmal der Erforschung der Erziehung bis zu seinem Ende. Dabei ist die Kritik der philosophischen Tradition oder der allein professionell überlieferten Wissensbestände, als die man um 1900 zumeist die Lehren des Herbartianismus interpretierte, nicht allein auf die experimentelle

Pädagogik beschränkt. WILHELM DILTHEY hatte schon 1888 die wissenschaftliche Pädagogik als das letzte der „natürlichen Systeme“ kritisiert und ihre „Kasernengebäude der radikalen Doktrinen“ destruiert (DILTHEY 1888). Seine historisierende Kritik des Allgemeingültigkeitsanspruchs der normativen Pädagogik und seine Erneuerung aus geisteswissenschaftlicher Perspektive lagen also schon vor, als MEUMANN und seine Mitstreiter ihr Programm entwickelten. Geisteswissenschaftliche Denkformen – unterschiedlicher Couleur – bleiben jedenfalls im ganzen 20. Jahrhundert bedeutsam für die Reflexion von Bildung und Erziehung, als eigenes Programm und in einer spezifischen reflexiven Praxis, aber auch, nicht selten zuerst, als Gegenbild zu und in einer erfahrungswissenschaftlichen Kritik.

Konzentriert auf die Binnenperspektive der Erziehungswissenschaft, wird gelegentlich übersehen, daß Bildung und Erziehung als Forschungsthema und als Gegenstand reflektierter Analysen im gesamten 20. Jahrhundert auch außerhalb der Erziehungswissenschaft behandelt werden. Als „Gesellschaftswissenschaft“ versucht der DILTHEY-Schüler PAUL ZIERTMANN die Erziehungswissenschaft zu begründen (ZIERTMANN 1914); als „Volkserziehungswissenschaft“ im Geiste DURKHEIMS und der Verwaltungswissenschaft seit LORENZ VOM STEIN entwirft der Frankfurter Schulmann und Erziehungswissenschaftler JULIUS ZIEHEN sein Verständnis der wissenschaftlichen Pädagogik (ZIEHEN 1915). Soziologische Argumentation gewinnt zu Beginn des 20. Jahrhunderts aber auch mit dem „Milieu“-begriff Einfluß auf die Analyse von Erziehungsverhältnissen, wenn vielleicht auch nicht so stark wie nach 1965 mit den Begriffen von „Sozialisation“ und „Kommunikation“, „Interaktion“ und „Organisation“. Die Psychologie wiederum wird nicht nur mit Lern- oder Begabungstheorien zum Paten der empirischen Pädagogik und als „Pädagogische Psychologie“ zu einer Brücke zwischen Erziehungswissenschaft und Psychologie. Im Kontext der Heilpädagogik und der Entstehung der „Hilfsschulen“ wird auch der Versuch unternommen, in der Begründung einer eigenständigen „Pädagogischen Diagnostik“ (SPITZNER 1910; INGENKAMP/LAUX 1990) die Erkenntnisbedeutsamkeit der Psychologie und die Erwartungen an die praktische Relevanz pädagogischen Wissens zugleich zu sichern. Die Naturwissenschaften schließlich, vor allem Biologie, Genetik und Medizin, bleiben Disziplinen, die für die Erziehungstheorie kontinuierlich relevante Informationen, aber auch höchst problematische Handlungsdirektiven nahelegen. Aus der Perspektive der etablierten Geschichtswissenschaft wiederum wird nicht nur die Eigentradition der Reflexion, sondern auch die lange Erfahrung in der historischen Erforschung von Schulen, pädagogischen Ideen und bildungspolitischen Entwürfen bereitgestellt, und die Historiographie der Pädagogik wird zum Gegenstand kritischer Prüfung. Der kritische Befund, den WILHELM DILTHEY u.a. in einem Gutachten für die Preußische Akademie der Wissenschaften 1901 und 1903 über die historisch-pädagogische Forschung formulierten (HEINEMANN 1988), ähnelt durchaus den Defizitdiagnosen, von denen aus nach 1970 die Neuansätze der historischen Bildungsforschung begründet wurden. Forschung über Bildung und Erziehung war mithin im 20. Jahrhundert kein Privileg der Erziehungswissenschaft, sie hat vielmehr das Problem, ihren eigenen Zugang zum Thema als Methode mit eigener Dignität auszuzeichnen.

Jedenfalls, als J. KRETZSCHMAR 1921 apodiktisch „das Ende der philosophi-

schen Pädagogik“ verkündete, verbreitete er – für die empirisch orientierten Denker – einen inzwischen weithin anerkannten Befund, aber für die Opponenten – Vertreter neukantianischer Erziehungsphilosophie ebenso wie die Propagandisten der neuen Geisteswissenschaften – zugleich auch eine falsche Diagnose; denn es gab neben der empirischen Erneuerung auch bereits den Anspruch, wissenschaftliche Pädagogik nicht nur als normative Doktrin, sondern als kritische philosophische Reflexion neu zu begründen oder als geisteswissenschaftliche Denkform in ihrer Eigenständigkeit zu behaupten. Auch wenn es außerhalb wie innerhalb der Erziehungswissenschaft einen – je unterschiedlich begründeten – Konsens gegeben haben mag, daß „wissenschaftliche Pädagogik“ als System ohne Forschung zu verstehen sei, sicherlich aber als problematische Disziplin gesehen werden muß, einen Konsens über den Status und die Möglichkeiten dieser Disziplin kennt das 20. Jahrhundert nicht.

In der öffentlichen Auseinandersetzung dominiert eine dualistische Sicht auf die Methoden: Erfahrungswissenschaftliche Ansprüche hier, die Kontinuität einer Kritik des Empirismus dort, bestimmen die Dynamik der Disziplingeschichte seit 1900. Schon bei der Gründung der „Erziehung“, der bedeutsamsten geisteswissenschaftlichen Zeitschrift, wird 1925/26 programmatisch behauptet, daß Erziehung „nicht allein Sache der Forschung, sondern der Bildung überhaupt“ sei, also dem gebildeten Diskurs, nicht einer verfälschten Analyse und Beobachtung zugehöre. Pädagogik, so wird es nach 1950 formuliert (FLITNER 1957), aber auch noch 1999 bekräftigt (BÖHM/HADWIG 1998), könne nur um den Preis der Trivialisierung ihres Themas und der Deformation ihres Gegenstandes zum Objekt erfahrungswissenschaftlicher Forschung werden. „Philosophisch“ und „praktisch“ sei vielmehr ihre Denkform, nicht „empirisch“ und quantifizierend oder allein aus der Distanz beobachtend, sondern parteinehmend und engagiert.

Vor dem Hintergrund solcher Befunde ist die Entwicklung der Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung im 20. Jahrhundert weder als linearer Verlauf noch als eindeutige Fortschrittsgeschichte zu schreiben. Die Methodik der Erziehungswissenschaft erweist sich vielmehr in der Praxis wie in der Reflexion als perennierendes System konträrer Optionen, die sich zwar immanent weiterentwickeln, aber doch als System unversöhnter Positionen Stabilität bewahren. Die folgende analytische Skizze dieser Geschichte und ihrer Dynamik folgt deshalb auch nicht chronikalischen Mustern oder gar einem umfassenden Anspruch, sondern versucht eine exemplarische Darstellung dieses spannungsreichen Systems, orientiert primär an den Forschungs-Leistungen der Erziehungswissenschaft. Diese Forschungspraxis wird nach zwei Phasen, vor und nach 1945, unterschieden und dargestellt. Die leitende These ist, daß sich die Dynamik des Jahrhunderts und die Praxis der erziehungswissenschaftlichen Forschung für eine Beobachtung aus der Distanz am ehesten in der Gleichzeitigkeit von Normalisierung und Sonderweg beschreiben lassen (TENORTH 1996). Orientiert an der Leitfrage, welche spezifische Forschungsmethodik sich innerhalb der Erziehungswissenschaft entwickelt, und gestützt auf themen- und bereichsspezifische Exempel, nicht so sehr von metatheoretischen Kontroversen aus (vgl. BENNER/BRÜGGEN in diesem Band), soll gezeigt und diskutiert werden, wie sich die wissenschaftliche Thematisierung von Bildung, Erziehung und Unterricht im 20. Jahrhundert entwickelt. Die Analysen beziehen sich vor

allem auf die Arbeit innerhalb der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft, aber doch auch im Blick auf die inspirierende, theoretisch oder methodisch relationierte Behandlung dieses Themas in den benachbarten Humanwissenschaften, jedenfalls so, daß sich die Dynamik der Erziehungswissenschaft auch als Prozeß gelingender oder mißlingender Autonomisierung ihres eigenen wissenschaftlichen Potentials betrachten läßt.

## 2. *Akademisierung und die Suche nach der eigenen Reflexionsform: Erziehungswissenschaftliche Forschung, 1918–1945*

„Erziehungswissenschaftliche Forschung“, das ist der Titel einer Bibliographie, die von der Erfurter „Akademie gemeinnütziger Wissenschaften“ von 1926 bis 1943 publiziert wird (HOFFMANN 1926ff.). Thematisch geordnet, zeigt sie, daß mit dem Beginn der Weimarer Republik und gestützt durch die universitäre Etablierung der Erziehungswissenschaft sowie durch ihre Absicherung als theoretische Leitdisziplin der preußischen Pädagogischen Akademien eine disziplinen eigene Forschung anscheinend irreversibel einsetzt und sogar expandiert. Sie gilt, wie die Bibliographie belegt, dem inzwischen weitverzweigten Erziehungs- und Bildungswesen, den Problemen des Lehrerberufs, aber – den starken pädagogischen Reformbewegungen folgend – auch der Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, dem Arbeitsdienst und der Berufsbildung, den Hochschulen und der Wissenschaft selbst, und sie geschieht immer „unter Einfluß der Grenzgebiete“, d.h. der Arbeit in anderen Disziplinen.

Der Ertrag dieser Forschung wird seit dem Ende der 1920er Jahre bereits in Handbüchern und Lexika kodifiziert und in einer intensiven Zeitschriftenkommunikation sowie in einem ausufernden Tagungswesen rezipiert, verbreitet und kritisch bilanziert. „Wesen und Wert der Erziehungswissenschaft“ (RIED 1929) werden dabei durchaus kritisch gesehen, und diese Debatten und die wissenschaftshistorische Forschung erlauben es, die Leistungen der unterschiedlichen Paradigmata des Erziehungsdenkens bis 1945 auch in methodenorientierter Hinsicht zu charakterisieren.

### 2.1 *„Bildungs“-reflexion vs. Forschungsambition: Geisteswissenschaftliche Pädagogik*

Die dominierende Richtung der Erziehungswissenschaft wurde nach 1920 ohne Zweifel die später sogenannte „geisteswissenschaftliche“ Pädagogik. In den Debatten der Zeit wird sie als „Kulturpädagogik“ etikettiert und über ihr Publikationsorgan, „Die Erziehung“ (1925–1943), sowie über das von HERMAN NOHL und LUDWIG PALLAT edierte „Handbuch der Pädagogik“ (1929–1933) identifiziert. In ihren Selbstbeschreibungen ist es die von DILTHEY geprägte Methode des „Verstehens“, die sie als methodische Grundlage ihrer eigenen Arbeit darstellt. In systematischen Überlegungen wird die eigene Methodik der Reflexion auch explizit begründet und sowohl von den „Tatsachenwissenschaften“, also „der positiven Forschung“ in Psychologie, Soziologie, Geschichte oder Biologie (FLITNER 1933), als auch von der Philosophie, d.h. von



Ethik, Metaphysik oder Logik, oder der Theologie deutlich abgegrenzt. Ein „Philosophieren in der erzieherischen Situation“ gilt vielmehr als typisch, eine „pragmatische Geisteswissenschaft“ ist das Disziplinmodell, „historische“ und „systematische“ Pädagogik, „pädagogische“ Anthropologie, Soziologie oder Medizin (etc.) sind das Ergebnis (ebd. S. 15, 21f.).

In der konkreten Arbeit sind es vor allem zwei Aufgabenfelder, die intensiv bearbeitet werden, (a) die Grundbegriffe und Kategorien, mit denen der autonome Anspruch in der Behandlung von Bildung und Erziehung dargestellt und nach außen behauptet werden kann, sowie (b) die Kritik und Reflexion des in der Praxis vorliegenden und sich entfaltenden pädagogischen Wissens. Das Ziel ist primär „pädagogische Bildung“, also die „Erkenntnis des Zusammenhangs, des Ganzen pädagogischer Besinnung im existenziellen Zusammenhang der Fragen mit dem Leben“, nicht aber „Mitteilung einzelner Ergebnisse der Erziehungswissenschaft“ (FLITNER 1933, S. 17f.).

a) *Kategorialanalyse*: Für die Arbeit der Begriffsbildung und ihre Leistungen exemplarisch sind HERMAN NOHLS Bemühungen, die Eigenstruktur der Erziehung im System der Kultur darzustellen. Der Begriff der „Erziehungswirklichkeit“ wird dafür zentral:

*„Der wahre Ausgangspunkt für eine allgemeingültige Theorie der Bildung ist die Tatsache der Erziehungswirklichkeit als eines sinnvollen Ganzen. Aus dem Leben erwachsend, aus seinen Bedürfnissen und Idealen, ist sie da als ein Zusammenhang von Leistungen, durch die Geschichte hindurchgehend, sich aufbauend in Einrichtungen, Organen und Gesetzen – zugleich sich besinnend auf ihr Verfahren, ihre Ziele und Mittel, Ideale und Methoden in den Theorien – eine große objektive Wirklichkeit, wie Kunst und Wirtschaft, Recht und Wissenschaft ein relativ selbständiges Kultursystem, unabhängig von den einzelnen Subjekten, die in ihm tätig sind, und von einer eigenen Idee regiert, die in jedem echt erzieherischen Akt wirksam ist und doch wieder nur faßlich wird in ihrer geschichtlichen Entwicklung.“* (NOHL 1933, S. 119).

Der Methode des „Verstehens“ ist diese Analyse verpflichtet, weil sie „Sinn“ und „Bedeutung“ dieser Erziehungswirklichkeit zu entfalten erlaubt und dabei sowohl ihre überdauernde Geltung als auch die je situativen Anforderungen und Aufgaben von Bildung und Erziehung zu begründen sucht. Für die Nutzung dieser Methode muß deshalb auch eine pragmatische Vorentscheidung getroffen und eine systematische Vorannahme gemacht werden; denn nur wenn sich die erziehungstheoretische Reflexion auf einen Begriff der „guten Erziehung“ und auf einen Konsens der „Erziehungsgemeinschaft“ stützt, können die Normierung durch Prinzipien, die zeitdiagnostische Analyse und die Orientierung an aktuellen Erfordernissen zusammenstimmen.

Die Risiken einer derart voraussetzungsreichen Denkform zeigen sich von Beginn an und nicht allein in politischer Hinsicht. Hier spitzen sich freilich die Probleme zu, schon weil der Konflikt von Historizität und Geltung, von systemischer und subjektiver Perspektive in einer historisch-traditionalen Entscheidung für die Tradition der „deutschen Bewegung“ von 1800 und für eine

liberal-konservative Politik aktuell gelöst wird. In der Weimarer Republik zeigen sich die Folgen solcher Optionen vor allem im ambivalenten Verhältnis zur reformpädagogischen Bewegung und in der Distanz zu einem Staat, der in der Bildungspolitik als zögerlich wahrgenommen wird und an dem man den Willen zur Einheit und pädagogischen Gestaltung der Wirklichkeit vermißt. Angesichts des NS-Staates, der es weder am Gestaltungswillen noch an einheitsstiftenden Eingriffen fehlen ließ, erweist sich die geisteswissenschaftliche Reflexion zunächst als kritiklos, sowohl gegenüber ihren eigenen politisch-sozialen Prämissen als auch gegenüber den Versprechen der Politik. Kontinuierlich bleiben schließlich das relativ distanzierte Verhältnis zur empirischen Forschung und die Defizite in der Selbstvergewisserung über das eigene Wissen.

b) *Kritik des Praxiswissens*: Gegen die eigene Selbststilisierung, in der sich diese Pädagogik gern als Artikulation der genuinen Ideen der pädagogischen Reformbewegung darstellt, besteht ein wesentlicher Teil ihrer praktischen Arbeit – des „Philosophierens in der Situation“ – aber darin, daß die Pläne und Modelle, die Praxis und die Programme der reformpädagogischen Bewegung diskutiert, problematisiert und kritisiert werden. In Konferenzen, exemplarisch in Weimar 1926, werden dabei die „Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik“ erörtert und die auf das Leben ausgreifenden Ambitionen der pädagogischen Profession kritisiert (LITT 1926). Die geisteswissenschaftliche Pädagogik verteidigt die Tradition – der Kultur, der Schule, des Lehrplans, des Verhältnisses der Generationen – gegen die alternativen Optionen der Reformbewegungen, und in dieser klärenden Kritik entfaltet sie ihre genuine Reflexionsleistung.

Die leitende theoretische Orientierung für diese Kritik liefert ein Modell von Schichten pädagogischer Reflexion, in dem zugleich der Zusammenhang von „Theorie und Praxis“ der Erziehung als Relation unterschiedlicher Wissensformen betrachtet wird (WENIGER 1929). Auf der Basis einer zunächst unreflektierten, immanenten Routine der Praxis erhebt sich – in der zweiten Schicht – die schon methodisch geleitete Besinnung in der Situation, die wiederum – in der dritten Schicht – der expliziten und kategorial geleiteten Thematisierung durch Wissenschaft zugänglich gemacht wird. Ihre Funktion wird dabei als „Reinigung“ und „Säuberung“ des Praxiswissens beschrieben, ihr Status ist also der von Kritik und Metareflexion pädagogischen Wissens. Ihm wird zwar seine eigene Dignität zugeschrieben, aber seine Geltung doch erst nach einer Prüfung durch die theoretische Erziehungswissenschaft anerkannt.

Das Urteil der kritischen Außen-Beobachter wehrt nicht nur und zunächst in politischer Intention diese Problematisierung der Reform durch die Behauptung der besseren Reformabsichten ab, die Außenkritik hält – wenn sie theoretisch und methodisch orientiert ist – vor allem die fehlende „Tatsachengesinnung“ fest (BERNFELD 1925). Tatsächlich ist spätestens 1933 unübersehbar, daß diese Pädagogik in der Verpflichtung auf die „Erziehungswirklichkeit“ methodisch nicht davor geschützt war, das je Gegebene – den Staat und seine Erziehungsambitionen – mit dem historisch Möglichen und theoretisch Legitimen zu verwechseln und die Legitimität der Praxis nach konservativen Bildern der pädagogischen Arbeit zu konstruieren.

## 2.2 Empirische Pädagogik als Praxisbegleitung und -kontrolle

Der Ort der empirischen Forschung ist in der Erziehungswissenschaft bis 1945 nicht so sehr die Universität als der Bereich der außeruniversitären Einrichtungen (GEISLER/WIEGMANN 1996). Sie findet z.B. im preußischen Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht statt, in Forschungseinrichtungen von Kommunen wie in Mannheim, Bremen oder Gelsenkirchen oder in den Laboratorien der Lehrerschaft, z.B. in Leipzig. Außerhalb des disziplinären Bereichs der Erziehungswissenschaft gibt es empirische Forschung auch in der Universität, dann aber im Kontext von Psychologie, Soziologie, Medizin oder Geschichtswissenschaft. Dennoch gibt es eine Schnittmenge an Themen, die den beteiligten Akteuren gemeinsam ist: Pädagogische Diagnostik, Intelligenzmessung, schul- und unterrichtsbezogene Forschung z.B. in soziometrischen Studien oder anlässlich von Übergangsentscheidungen innerhalb der Schule und zwischen Schularten, etwa für die Überweisung zur Sonderschule, berufsbezogene Untersuchungen über den Lehrer, schließlich lebensweltbezogene Studien, u.a. zum Milieu von Jugendkulturen oder zu Problemen abweichenden Verhaltens.

In der Methodik und in den Gütekriterien ist die Forschung in diesen Themenfeldern von dem sich entwickelnden Standard der psychologischen und soziologischen Forschung kaum zu unterscheiden, und d.h. auch, daß sie von den tastenden Versuchen und Eigenarten belastet ist, die mit der empirischen humanwissenschaftlichen Forschung der Jahrhundertwende noch verbunden sind. Anthropometrische Messungen z.B. des Schädels oder zur Diagnostik von Defiziten finden sich hier ebenso wie lerntheoretische Forschung, die vom Lernen sinnloser Silben ausgeht, oder Leistungs- und Belastungsstudien, die immer neu Ermüdungskurven nachzeichnen, nach denen Schule am besten gleich beendet werden sollte, wenn 20 Minuten vergangen sind, schließlich Analysen der Schulbank oder Untersuchungen zur Schulhygiene. Die empirische Pädagogik versucht, thematisch einschlägig zu arbeiten und den spezifischen Handlungs- und Orientierungs-Erwartungen des pädagogischen Referenzfeldes zu entsprechen. An drei Exempeln sollen Fragestellung, Methodik und Leistung der empirischen pädagogischen Forschung nach 1900 hier vorgestellt werden: (a) für Begabungsforschung und pädagogische Diagnostik, (b) für schul- und unterrichtsbezogene Analysen sowie (c) für die pädagogische Jugendforschung.

a) *Begabung als Thema und pädagogische Diagnostik als Aufgabe.* Am Beginn der empirischen Psychologie und Pädagogik stehen einerseits Untersuchungen über das Kind und die Entwicklung seiner Fähigkeiten, andererseits Arbeiten, in denen die schulische Arbeit mit dem Kinde und die Möglichkeiten seiner leistungsgerechten Förderung und Diagnostik erkundet werden. Das Thema der „Begabung“ bündelt dabei sowohl die theoretischen als auch die politisch-pädagogischen Interessen der empirisch interessierten Forscher; denn die individuellen und kollektiven Voraussetzungen pädagogischer Arbeit treten von hier aus konzentriert in den Blick und die Frage wird zentral, welchen Anteil die Schule an der Einlösung der Forderung haben kann, daß die Gesellschaft für „Freie Bahn dem Tüchtigen“ zu sorgen habe.

ERNST MEUMANN, der auch hier zu den Vorreitern zählt, vertritt dabei schon

einen Begabungsbegriff, der weder einem einseitigen Anlagemodell noch einer radikalen Milieu-Theorie folgt, sondern Theorien und Untersuchungsstrategien, in denen die individuellen, schulischen und kollektiven Anteile an der Entwicklung von „Begabung“ gleichermaßen erhellt werden (MEUMANN Bd. 2, <sup>2</sup>1913). Im Blick auf die Methoden plädiert MEUMANN für eine Vielfalt von Verfahren: psychographische Methoden, d.h. die Fallanalyse von Leistungen und Biographien genialischer oder begabter Menschen, die Beobachtung der schulischen Arbeit und die Analyse „kindlicher Leistungen“ als „natürliche Experiment“-Situation sowie, zur Bestimmung der „Normalbegabung“, auch schon die von BINET und SIMON entwickelten und schon vor 1914 intensiv diskutierten Intelligenztests; schließlich greift MEUMANN für die Auswertung auch schon die Statistik auf.

Intelligenzforschung und die Entwicklung von Intelligenztests spielen auch nach 1918 eine große Rolle. Im Zentralinstitut für Erziehung werden von OTTO BOBERTAG und ERICH HYLLA die Tests von BINET und SIMON für die deutsche Diskussion adaptiert und Schulen und Lehrern zur Verfügung gestellt. Für die Übergangsauslese von der Grundschule zu den höheren Schulen entwickeln daneben z.B. W. MOEDE, C. PIORKOWSKI und G. WOLFF in Berlin eigene Tests, gestützt auf diagnostische Vorarbeiten für das Militär. Ähnliche Bemühungen zur Begabtauslese finden sich in anderen deutschen Städten, z.B. in Hamburg (INGENKAMP 1990, bes. S. 140ff.) oder in Mannheim oder Leipzig.

Die methodische Qualität der Arbeiten war schon historisch umstritten, ihre praktische Relevanz ebenso, aber ein immanenter Lernprozeß und die Zunahme der methodischen Qualität ist unübersehbar. Offenkundig wird auch, nach 1925 zunehmend, daß diese Arbeiten in einem problematischen politisch-pädagogischen Kontext stehen. Ihr implizites Sozialmodell ist eher elitär als demokratisch, verbunden mit sozialstatistischen Vorurteilen, z.B. über die „Naturgrenzen geistiger Bildung“ (HARTNACKE 1930), hilft die Begabungsforschung sogar rassistischen und sozialhygienischen Argumenten zur Geltung. Aus der Analyse der „Auslese“ wird so nicht allein die Legitimation schichtspezifischer Benachteiligung, im Umfeld der Hilfsschulen und in der Transformation der „Eugenik“-debatte zur „Euthanasie“-forderung (BRILL 1994) zeichnet sich bereits der Übergang von „Auslese“- zu „Ausmerze“-argumenten ab.

b) *Schul- und unterrichtsbezogene Analysen.* Die „experimentelle Didaktik“, das war – u.a. bei W.A. LAY – neben der kind- und jugendzentrierten Forschung der zweite Ansatz der experimentellen Pädagogik. Auch LAY arbeitete dabei mit einem Theoriemodell, das auf organizistischen und biologistischen Annahmen aufruht, aber Unterricht war innerhalb vielfältiger theoretischer Vorgaben Gegenstand der Forschung. Stilprägend war wiederum die Psychologie, die mit ihrem Lern- und Arbeitsbegriff die Fragestellungen vorgab und auch den Anschluß an reformpädagogische Perspektiven eröffnete, indem sie den Zusammenhang der geistigen Entwicklung der Kinder mit der Arbeit von Schule und Lehrer, auch schon fachspezifisch, herausarbeitete. Auch hier gibt MEUMANN einen umfassenden Überblick (MEUMANN 1914).

Die Betrachtung nicht allein des einzelnen Lernenden, sondern auch der Blick auf die Gruppe und zugleich damit die Beachtung soziologischer Denkweisen gibt es in den zwanziger Jahren ebenfalls schon. Die Schulklasse wird

als soziales System zum Thema, nicht allein bei PETERSEN, für den die Gruppe im Zentrum der pädagogischen Reformreflexion liegt, sondern in zahlreichen empirischen Studien. Man kann vielleicht sogar sagen, daß die Forschungsleistungen der Schultheorie bei diesem Thema, nämlich der pädagogisch konstruierten Gemeinschaft, besonders intensiv ansetzen. Studien über die Schulklasse finden sich im Kontext jener Analysen, die der reformpädagogischen Emphase und ihren praktischen Erfindungen das theoretische Gerüst einziehen, aber auch aus theoretischer Distanz. PETER PETERSEN z.B., der den alten Begriff des „Haufens“ in seine Theorie der „Vergesellschaftung der kindlichen Arbeit“ durch „Gruppenbildung“ wieder aufnimmt, bezeichnet damit eine spezifische Form der Gruppe, neben anderen Formen, die für PETERSEN zentral sind, wie die „Stammgruppe“, oder die er zur Abgrenzung braucht, wie „die Klique, die Bande, die Masse“ (PETERSEN 1930, bes. S. 42f.).

Die „Gruppe“ wird aber nicht nur für PETERSEN zum Thema, sondern auch schon umfassend innerhalb der empirischen Schulforschung behandelt (z.B. KRUCKENBERG 1926), in ihrer „Soziologie“ untersucht, um das „Gemeinschaftsleben der Volksschulkinder“ zu erkunden (SCHRÖDER 1928) oder die „Schulklasse als Gesellschaftsgruppe“ zu beschreiben (LOCHNER 1928). Man sieht dann schon die Probleme der „Außenseiter“ des „kindlichen Gemeinschaftslebens in der Schule“ (SCHRÖDER 1929), und interpretiert schultheoretisch auch schon die „Schule als Lebensform“, wenn man die „Wirkenweise schulpraktischen Handelns und erzieherischen Geschehens“ erforscht (SCHWERDT 1930). Die „Psychologie der Schulklasse“ (DÖRING 1930) ist also nicht nur reflexiv oder programmatisch Thema, sondern in umfassenden empirischen Untersuchungen, in denen kategoriale Differenzen wie „Masse und Gruppe und die durch sie bedingten Verhaltensweisen in Schulklassen“ (HOSP-WALLNER 1930) beachtet werden. Schließlich, auch die Nutzung soziometrischer Verfahren läßt sich in der gleichen Zeit bereits beobachten (WEISS 1929).

In PETERSENS Modell der „pädagogischen Tatsachenforschung“ wird freilich auch bereits sichtbar, wie groß die Differenzen in der Methodik sind. Bei ihm werden eher begriffliche Differenzen formuliert, nicht so sehr methodisch konsistente und theoretisch ausgewiesene Untersuchungsstrategien entworfen. PETERSEN ist deshalb ein Beleg dafür, daß die Schul- und Unterrichtsforschung erst auf dem Weg ist, ihr Thema aus theoretisch reflektierter Einstellung heraus zu bearbeiten. Bei PETERSEN dominiert noch ein ganzheitlicher Wille, in dem Beobachtung und Gestaltung zugleich Gegenstand der Anstrengung sind, aber am Ende doch beide nicht angemessen bedient werden (SLOTTA 1962). Seine Forschungsarbeit krankt letztlich daran, daß er eher theorielos und zu komplex beobachtet, aber nicht methodisch abgesichert untersucht.

c) *Die pädagogische Jugendforschung*, das dritte Exempel, stand am Beginn der methodischen und theoretischen Erneuerung der empirischen Pädagogik (DUDEK 1990), aber das Thema „Jugend“ stand auch im Zentrum der Selbstbeschreibungen der Jugend selbst (VON BÜHLER 1990). ERNST MEUMANN verstand gegenüber der kindzentrierten Pädologie die Jugendkunde und Jugendforschung als das umfassendere Modell der Forschung und setzte hier selbst an.

Jugend als Thema wird aber nicht allein von Theoretikern eingeführt, sondern sehr früh auch bei sozialpädagogischen Praktikern aufgenommen und

dann in sozialpädagogischer, kritisch diagnostizierender und intervenierender Absicht bearbeitet. Hamburger Pfarrer, in der Betreuung von proletarischen Jugendlichen engagiert, werden damit zu Protagonisten der Jugendforschung. Ihre Arbeiten sind im wesentlichen kasuistisch angelegt, gestützt auf Beobachtungsstudien. Eher theoretisch und kritisch wird die Jugendforschung außer bei MEUMANN u.a. bei SIEGFRIED BERNFELD entfaltet, theoriekritisch, u.a. gegen die Methoden der verstehenden Psychologie, die u.a. E. SPRANGER mit seiner „Psychologie des Jugendalters“ in die Jugendforschung und in die Betrachtung der „Psychologie der Pubertät“ (BERNFELD 1927) eingeführt hatte. BERNFELDS eigene Arbeiten stehen im Kontext der empirischen Jugend- und Sozialforschung, wie sie sich in Österreich nach 1918 ausbildet. Diese Forschungsrichtung ist besonders innovativ, und sie wird langfristig stilbildend sowohl in der Theorie als auch in der Methodik. Neben jugendspezifischen Quellen wie dem Tagebuch werden dabei – z.B. von CHARLOTTE BÜHLER – auch lebenslaufbezogene Forschungen konzipiert, und in den Studien der österreichischen Sozialforscher werden auch schon die quantifizierenden Verfahren der Datenverarbeitung und -analyse genutzt (ROSENMAYR 1962).

Theoretisch bedeutsam ist für die themenspezifische Arbeit langfristig auch WILLIAM STERN geworden. Er hatte schon im Weltkrieg Jugend und Jugendforschung als „kulturelle Herausforderung“ programmatisch gefordert, und er inspiriert zugleich in seinem Hamburger Arbeitskreis nach 1920 eine lebensweltbezogene Jugendforschung, die auch noch im weiteren Verlauf des 20. Jahrhunderts als Vorbild beurteilt wird. Es sind vor allem MARTHA und H.H. MUCHOW gewesen, die solche Arbeiten weiter vorangetrieben haben. Sie gehen vom Begriff der jugendlichen Lebenswelt als eines eigenen Milieus aus, die Methode ihrer Analyse ist qualitativ und interpretierend, und sie werden zum Vorbild einer jugendzentrierten Forschung nach 1970 (vgl. ZINNECKER in diesem Band).

### *2.3 Beobachtung aus der Distanz: Erziehung im Blick zeitgenössischer Humanwissenschaften*

Bereits mit der Erwähnung von MEUMANN oder STERN wird bewußt, daß Bildung und Erziehung seit 1900 nicht allein Thema der Erziehungswissenschaft waren, sondern zum theoretischen Gegenstand in zahlreichen Disziplinen gehörten. Sie waren nicht nur thematisch einschlägig, sondern sind auch für die Entwicklung der empirischen Pädagogik bedeutsam geworden – von der Psychologie über die Soziologie bis hin zu Philosophie, Geschichtswissenschaft und Ethnologie.

Die besondere Wirksamkeit gilt selbstverständlich zuerst für die Psychologie, deren Beziehung zur Pädagogik traditionell eng und unvermeidlich stark ist und auch nach 1900, als sich die Pädagogen selbst von der herbartianischen Psychologie gelöst hatten, dominant bleibt (HERRMANN 1976). Das zeigt sich u.a. in der Kinderforschung, seit WILLIAM PREYER in seinen Beobachtungsstudien die „Seele des Kindes“ erforschte; es zeigt sich in der Lerntheorie nach 1920 u.a. durch gestalttheoretische Arbeiten, wie sie von KÖHLER und KOFFKA bis hin zu KURT LEWIN entwickelt wurden, in den Untersuchungen des kindli-

chen Spiels, die Pädagogen intensiv von KARL GROOS rezipieren, und setzt sich in die Diagnostik hinein fort.

Vergleichbar intensiv werden Erziehungsfragen in der Soziologie thematisiert, kritisch, wenn H. PLESSNER z.B. die „Grenzen der Gemeinschaft“ (1926) analysiert und damit einen Lieblingsbegriff der pädagogischen Reformfraktion destruiert, in der Orientierung der Forschung, wie das z.B. der Milieubegriff leistet, der von ADOLF BUSEMANN entwickelt und für die Pädagogik rezipiert wurde, im Rückgriff auf Begriffe wie Profession und System, die ALOYS FISCHER, an der Grenze zwischen den Disziplinen, aus der Perspektive von Pädagogik und Soziologie analysiert (BRINKMANN 1986). Schließlich wird von außen, z.B. in sozialgeschichtlichen Studien von HANS WEIL, auch der Zentralbegriff der Erziehungstheorie, der Begriff der Bildung, in seinem Ursprungskontext aufgesucht und nach seiner sozialen Funktion kritisch analysiert.

In grundlagentheoretischen Arbeiten werden neben der Ethnologie auch Phänomenologie und Philosophie innerhalb des Diskurses über Erziehung intensiv beachtet (vgl. LOCHNER 1975). Die Aussagen der philosophischen Anthropologie über das Wesen des Menschen, die in den zwanziger Jahren bei PLESSNER oder MAX SCHELER und später, seit dem Ende der 1930er Jahre, auch bei ARNOLD GEHLEN vorgetragen werden, bestimmen den erziehungsphilosophischen Blick auf den Menschen bis zum Ende des 20. Jahrhunderts, samt der Vorliebe für die philosophische Reflexion als zunächst dominierende Methode. Vergleichbar wird die Reflexion auf „Kultur“ und „Persönlichkeit“, die im Neukantianismus philosophisch vorgebildet wurde, innerhalb der Pädagogik intensiv aufgenommen, bis hin zu ERNST KRIECK (OELKERS/SCHULTZ/TENORTH 1989). Der Neukantianismus wird aber nicht allein kulturtheoretisch bedeutsam, er inspiriert auch eigene Grundlegungsversuche der Erziehungstheorie, u.a. von der Kategorie der Möglichkeit aus und zeittheoretisch (z.B. BAUCH 1917/18; JOHANNSEN 1925) oder im Versuch, den Verstehensbegriff gegen die Dominanz historisierender Methoden grundlagentheoretisch zu deuten (PETZELT 1927).

Zu den Besonderheiten der 20er Jahre gehört historisch auch, daß innerhalb wie außerhalb der wissenschaftlichen Pädagogik im politischen Diskurs sowohl über die „Bildung der Nation“ als auch über die „Grenzen der Erziehung“ reflektiert und intensiv gestritten wird. Der Kern dieser Debatte mag eher staats-erzieherisch sowie gesellschafts- und professionspolitisch getönt gewesen sein, und zumindest die Bildung der Nation blieb Programm; aber die Diskussion über die „Grenzen“ war als Versuch der Begrenzung reformpädagogischer Allmachtsphantasien sehr erfolgreich (DUDEK 1999) Diese Debatte hatte auch einen Bezug zu theoretischen und methodischen Fragen. Wenn ERNST ROBERT CURTIUS am Ende der 1920er Jahre gegenüber KARL MANNHEIM den „Imperialismus“ der soziologischen Denkweise abwehrt, dann erwähnt er als Beispiel für einen schließlich gescheiterten Versuch des disziplinären Imperialismus auch die Pädagogik (CURTIUS 1929).

## 2.4 Forschung unter Bedingungen der Diktatur?

Über das Verhältnis der wissenschaftlichen Pädagogik zum Nationalsozialismus ist in den letzten Jahren intensiv gearbeitet worden, vor allem im Blick auf die ideologisch-politischen Beziehungen. Inzwischen sind die unübersehbare Nähe und die sehr viel seltenere Distanz zwischen Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus für Personen, erziehungstheoretische Schulen und Richtungen sowie für pädagogische Organisationen der Lehrer oder die Verbände der Erwachsenenbildung, differenziert erforscht. Sehr viel weniger ist erörtert worden, ob sich die Relationen von Nähe und Distanz auch parallel zu Theorie- und Forschungsprogrammen betrachten lassen, und fast gar nicht ist gefragt worden, ob es innerhalb der Pädagogik im nationalsozialistischen Deutschland so etwas wie Forschung gegeben hat und ob sich dann auch ein Forschungstyp entwickelte, der als „nationalsozialistisch“ gelten kann.

Eine Antwort auf diese weithin offenen Fragen kann schon wegen der Forschungslage an dieser Stelle nicht gegeben werden. Man kann zwar sehen, daß die großen Paradigmata – der geisteswissenschaftlichen, empirischen oder philosophischen, z.B. neukantianischen Pädagogik – gegen die Anbiederung an den Nationalsozialismus nicht geschützt waren, aber die Forschungspraxis selbst ist doch weitgehend unerforscht. Insofern kann man für die Erziehungswissenschaft auch nicht diskutieren, ob für sie ebenfalls zutrifft, was für Psychologie und Soziologie in der Zeit nach 1933 behauptet und kontrovers diskutiert wird, daß sie nämlich eine Phase der Professionalisierung als Disziplin erlebt haben (GEUTER 1984; RAMMSTEDT 1986). Unverkennbar ist zwar nach 1933 die neue Vorliebe für den Begriff „Erziehungswissenschaft“, aber ebenso deutlich ist auch, daß sich die Erziehungswissenschaft vielleicht sogar stärker als andere Disziplinen ihrem Typus nach als „kämpferische Wissenschaft“ (ERNST KRIECK) versteht und die alten Autonomieformeln und das damit verbundene theoretisch-methodische Selbstverständnis für eine liberale Verirrung hält.

In der Forschungspraxis der Erziehungswissenschaft finden sich gleichwohl Indizien für NS-typische Methodenpräferenzen: In der pädagogischen Diagnostik gibt es Versuche, den Menschen „ganzheitlich“ aufzufassen und zu beurteilen (vgl. INGENKAMP/LAUX Bd. 2, 1990), mit den erwartbaren Schwierigkeiten, solche Ansprüche auch methodisch kontrolliert einzulösen. In der Sonderpädagogik schließt sich die einschlägige Fachdisziplin den psychiatrischen Versuchen an, Behinderung als genetisch bedingt auszuweisen und dann entsprechende Konsequenzen bis hin zu Sterilisierung und Euthanasie scheinbar objektiv zu begründen; zu selten entdeckt die Pädagogik dabei nicht nur ihre humane Verantwortung, sondern erinnert sich ihrer eigenen theoretisch-methodischen Grundlagen und Begriffe, z.B. den Begriff der Bildsamkeit (ELLGER-RÜTTGARDT 1997). In sozialwissenschaftlicher Methodik werden auch nach 1933 die Probleme außerschulischer Erziehung behandelt, z.B. in Untersuchungen über den Arbeitsdienst oder die Hitler-Jugend. Ein später so prominenter Erziehungswissenschaftler wie HEINRICH ROTH stellt sie in seiner Dissertation über die „Psychologie der Jugendgruppe“ – 1938 in der Schriftenreihe der Wehrmachtapsychologie gedruckt – als Exempel jugendlichen Gemeinschaftslebens dar, gestützt auf typenbildende Argumentation, sogar – im Literaturver-



zeichnis – mit Berufung u.a. auf SIEGFRIED BERNFELD und MAX WEBER. Aber die Pointe bei ROTH besteht nicht in Distanz zum Nationalsozialismus, sondern in der Überhöhung der Leistungen der HJ als sozial-integrativer Instanz. Insgesamt, sieht man von der Diagnostik ab, setzt die Erziehungswissenschaft nach 1933 innerhalb der empirischen und historischen Forschung ihre Arbeit mit dem Methodenrepertoire fort, das sie vor 1933 erworben hatte, relativ unkritisch gegenüber den Theorien, die ihr die Fragestellungen vorgeben, und ohne sich die Distanz zur Ideologie zu erwerben, die z.B. mit der kritischen Konfrontation von Anspruch und Wirklichkeit ja zu erwerben gewesen wäre.

### 3. *Auf dem Weg zur forschenden Disziplin: Erziehungswissenschaft nach 1945*

#### 3.1 *Entwicklungsmuster der Forschungsreflexion: Metatheoretische Debatten und disziplinäre Arbeit*

Die Diskussion über den wissenschaftliche Status der Erziehungswissenschaft ist in Deutschland nach 1945 sehr stark methodologisch geprägt, und über das „Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft“ (FLITNER 1957) wird eher im Blick auf Wissenschaftsprogramme, philosophische Traditionen, wissenschaftstheoretische Kontroversen und praktisch-politische Optionen als von der konkreten Forschungspraxis aus argumentiert. Nationale Traditionen innerhalb und außerhalb der Erziehungswissenschaft, z.B. der Ost-West-Gegensatz (vgl. PETZELT 1953), spielen dafür ebenso eine Rolle wie die Stellung der Erziehungswissenschaft im Wissenschaftssystem sowie ihre Umfeldbedingungen, die ja bald nach 1945/46 von der Existenz zweier deutscher Staaten bestimmt sind (TENORTH 1999). Einfache Codierungen des Methodenrepertoires, z.B. dualistische, „verstehend“ vs. „erklärend“, „normativ“ vs. „empirisch“, „philosophisch“ vs. „erfahrungswissenschaftlich“, oder triadische Schematisierungen, z.B. zwischen hermeneutisch, empirisch oder ideologiekritisch, waren einmal plausibel, sind heute aber nicht mehr überzeugend. Auch die kritischen Diagnosen und programmatischen Forderungen, nach „empirischen Wendungen“ oder „kritischer“ Erneuerung, bestimmen zwar die Selbst-Wahrnehmung der unterschiedlichen Schulen und Richtungen der Erziehungswissenschaft, aber sie stellen noch keine historische Analyse oder angemessene Situationsbeschreibungen dar. In der hier folgenden Darstellung werden diese metatheoretischen Debatten deshalb auch weitgehend zugunsten des Versuchs ignoriert, die tatsächlichen Forschungsleistungen der Erziehungswissenschaft vorzustellen.

#### 3.2 *Forschungstypen und ihre Dynamik: Exempla erziehungswissenschaftlicher Arbeit*

Die Wissenschaftspraxis der Erziehungswissenschaft hat eigene Dignität, und sie ist für eine Betrachtung der Methodenentwicklung das primär zu beachtende Feld. Diese Praxis wird im folgenden selbstverständlich nur exemplarisch

dargestellt, orientiert an den großen Methodenkomplexen und den Forschungs- bzw. Reflexionsformen, nicht nach den Themen der Arbeit (deren Ertrag die übrigen Beiträge dieses Bandes zeigen). Die Analysen beziehen sich auf die deutschsprachige Erziehungswissenschaft, und die leitende Absicht ist es, nach einem Überblick über das jeweilige Feld und seine Dynamik die spezifischen Leistungen hervorzuheben, ohne die Desiderata zu ignorieren. Erst nach dieser Darstellung der Forschungstypen und ihres Ertrags sollen in einer abschließenden knappen Überlegung die Leistungen der Erziehungswissenschaft relativ zu anderen Humanwissenschaften und jenseits der Binnenzentrierung der erziehungswissenschaftlichen Forschung betrachtet werden.

### 3.2.1 Philosophische Reflexion zwischen Kritik und Analyse

Auch wenn es strittig sein mag, ob man den Begriff der Forschung auf die Arbeit der Philosophie im allgemeinen, der Erziehungsphilosophie im besonderen überhaupt anwenden kann, unübersehbar ist, daß sich dieser Teil der pädagogischen Reflexion nach 1945 verändert, und zwar methodenbewußt, nicht allein von außen, etwa durch den Wandel der Philosophie als Referenzdisziplin induziert, sondern z.T. auch selbstkritisch und immanent innovativ. Dabei bleibt die Tatsache unübersehbar, daß sich unter dem Begriff der Erziehungs- und Bildungsphilosophie nach wie vor sehr heterogene theoretische Aktivitäten versammeln, die sich keineswegs einem einheitlichen Methodenbegriff fügen, ja methodischen Erwartungen unter einem wissenschaftlichen Standard gelegentlich selbst höchst distanziert gegenüberstehen. Die hier versuchte Systematisierung des Wandels in der Erziehungsphilosophie ist deshalb auch weder alternativenlos noch umfassend.

a) *Stabilisierung der eigenen Arbeit*: Das erste Muster, mit dem innerhalb der Erziehungsphilosophie der Wandel in der Philosophie und die fortschreitende Arbeit der Einzelwissenschaften aufgenommen wird, könnte man darin erkennen, daß bei aller Kontinuität der Begrifflichkeit Varianz in der Methodik parallel geht. Solche Kontinuität besteht z.B. im Festhalten am Bildungsbegriff einerseits, in der Variation seiner Thematisierung andererseits. Vor allem die Behauptung des „kritischen“ Gehalts des Bildungsbegriffs (BLANKERTZ 1979) oder die dualisierende Unterscheidung einer „kritischen“ und einer „affirmativen“ Argumentation über Bildung und Erziehung (BENNER 1983) belegen die Möglichkeiten der Variation einer traditionellen Argumentationsweise. Vergleichbar ist der Formenwandel in der wissenschaftstheoretischen Argumentation: Kontinuität, auch über wissenschaftstheoretische Schulen hinweg, bewahrt die traditionelle Unterscheidung von Wissensformen, z.B. von Erziehungslehre oder Pädagogik gegenüber Erziehungswissenschaft und Erziehungsphilosophie, variabel werden die Methoden, solche Differenzen zu behandeln: in einer wissenschaftstheoretischen Argumentation, die an einheitswissenschaftliche Vorstellungen anschließt (BREZINKA 1984), in postmoderner Argumentation und differenztheoretisch (LENZEN 1997) oder in empirischer Wendung und verpflichtet auf die Wissenschaftsforschung (OELKERS/TENORTH 1991). Erziehungsphilosophie bleibt damit eine Perspektive der Thematisie-

rung von Wissen, die innerhalb der Gesamtheit des Erziehungswissens als Kritik und nachgehende Reflexion eigenen Status bewahren kann, ohne ihre traditionelle Stellung aufzugeben.

b) Daneben gab es aber auch *radikalen Wandel* und erstaunlicherweise zunächst in einem Feld, nämlich der prinzipientheoretischen Reflexion im Umkreis des Neukantianismus, dem man solche Innovation und radikale Selbstkritik vielleicht am wenigsten zugetraut hätte, schon weil er in der Pädagogik in einem engen Bündnis mit konfessionell gebundenem Erziehungsdenken lebte. Es ist im wesentlichen die Darstellung, Begründung und Nutzung der „skeptischen Methode“, in der sich dieser Wandel beobachten läßt. WOLFGANG FISCHER, Schüler von ALFRED PETZELT, hat dieses Muster der Innovation in der Erziehungswissenschaft begründet und in seinem Schülerkreis verbreitet (FISCHER 1989). Als methodische Innovation läßt sich seine Arbeit insofern verstehen, als er die kantische Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von Wissen und Praxis, die Geltungsfrage also, als Frage nach den expliziten oder impliziten Voraussetzungen pädagogischer Praxis und ihrer Reflexion generalisiert hat. Dabei gelingt es ihm, nicht nur die unvermeidbaren, sondern die meist auch unbegründeten, weil metaphysischen Voraussetzungen von Theorie und Praxis der Erziehung zu zeigen und die skeptische Methode als Modus von Kritik in ihrer Fruchtbarkeit zu stärken.

Mit den Konsequenzen, die mit diesem immanenten Wandel im Begründungsdenken der Erziehungsphilosophie verbunden sind, können allenfalls die Veränderungen verglichen werden, die sich in der phänomenologischen Erziehungsphilosophie und in der Pädagogischen Anthropologie nach 1965 ereignen. In der Rezeption von HEIDEGGER und frankophoner Vorbilder versucht sich die phänomenologische Reflexion innerhalb der Erziehungswissenschaft an der Darstellung und Kritik der gegenstandstheoretischen Implikationen, die in der Rede über Erziehung vortheoretisch schon immer enthalten sind. Phänomenologische Methode ist dann besonders erfolgreich, wenn sie sich den in empirischer Forschung ignorierten Themen zuwendet und deren Bedeutung zeigt: das Andere der Subjekte, den Körper oder die Zeit, Annahmen über Natur, Raum und Welt als Implikationen der pädagogischen Praxis und Reflexion. In der pädagogischen Anthropologie werden die traditionellen, früher meist auch normativ verstandenen Wesensannahmen über den Menschen einerseits dadurch produktiv aufgebrochen, daß pädagogische Anthropologie als datenintegrierende empirische Wissenschaft über den Menschen in der Perspektive von Erziehung und Entwicklung, Bildsamkeit und Bestimmung verstanden wird (ROTH 1971), andererseits dadurch, daß die Leitfragen und -annahmen über den Menschen und seine Erforschung selbst historisiert und als Muster der pädagogischen Konstruktion und Erfindung des Menschen dekonstruiert werden (WULF 1994). Erziehungsphilosophie eröffnet sich damit eine distinkte Verbindung zur humanwissenschaftlichen Forschung und wird lernfähig gegenüber der Wirklichkeit der Erziehung.

c) Eher am Rande, und insofern immer auch noch als *Defizit* beschreibbar, liegen Veränderungen der Erziehungsphilosophie, die sich aus der Rezeption der angelsächsischen Traditionen der analytischen Philosophie speisen oder aus

der Verbindung mit Argumentationsanalysen hervorgehen. In der deutschen Erziehungsphilosophie sind bis heute die Arbeiten selten, die sich in analytischer Wendung den leitenden Begriffen des Faches widmen, z.B. dem Begriff des Lernens, des Unterrichts, der Erziehung (vgl. OELKERS 1985); selten sind auch Arbeiten, in denen die „Sprache der Erziehungswissenschaft“ untersucht und in ihrem Verhältnis zu Kategorien der Forschung oder des politischen Alltags präzise bestimmt wird (TERHART 1999); vollends singulär sind schließlich Arbeiten geblieben, in denen die Argumentations- und Denkform der Pädagogik mit Methoden untersucht wurde, die der Rhetoriktradition und der empirisch orientierten und z.T. sogar quantifizierenden Argumentationsanalyse entstammen (PASCHEN/WIGGER 1992).

Die Konsequenz solcher Enthaltsamkeit besteht darin, daß die deutsche Erziehungsphilosophie immer noch eher in ihrer eigenen, nationalen, Begrifflichkeit lebt und wenig daran arbeitet, ihre eigenen Begriffe zu modernisieren, obwohl das durchaus ohne Absage an die Tradition möglich wäre, wie sich am Bildungsbegriff und seiner Nähe zur Theorie der Autopoiesis bestätigt hat. Die weitere Folge ist, daß pädagogische Argumentation zwar normativ kritisiert, aber nicht in ihrer immanenten Leistung – als Begründung für das Handeln, als Vorgabe für die Definition von Problemen, als Instanz von Beratung und Orientierung – kritisch geprüft wird. Sie bleibt damit auch stärker anfällig für den Versuch, primär programmatische Arbeit in theoretischer und methodischer Hinsicht zum Zentrum ihrer Anstrengung zu machen, aber die eigenen Schwächen bei der Umsetzung dieser Programme zu ignorieren.

### 3.2.2 Empirische Pädagogik – Varianten eines Forschungstyps

Diese Ambivalenz von theoretischer Leistung und praktischem Versprechen charakterisierte schon immer das Bild der wissenschaftlichen Pädagogik: Sie verstand und versteht sich in ihrem genuinen Status als Disziplin von und für Praxis, aber sie hat immer Schwierigkeiten, diesen Anspruch methodisch prüfbar einzulösen. Während die geisteswissenschaftliche Pädagogik vor 1945 die Schematisierung von Stufen pädagogischen Denkens als Ansatzpunkt dafür genutzt hatte, werden in der Phase der Expansion der Disziplin nach 1965/70 mehrere Modelle der Relationierung von Theorie und Praxis bedeutsam, die bis heute in Spannung zueinander stehen:

- a) der Versuch, mit einem eigenen Forschungstypus, der „Handlungsforschung“, die Praxisambitionen der Erziehungswissenschaft zu realisieren,
- b) über „wissenschaftliche Begleitforschung“ anläßlich von schulischen oder sozialpädagogischen Experimenten und Modellvorhaben die Veränderung der Praxis in der Gleichzeitigkeit von Beratung, Kooperation, Hilfe und methodisch kontrollierter Beobachtung zu stützen; schließlich
- c) das spezifische Forschungsprofil der empirischen Pädagogik innerhalb des breiten Spektrums der heute interdisziplinär organisierten empirischen Bildungsforschung.

a) „Handlungsforschung“ zählt sicherlich zu den Schlüsselbegriffen der Methodendiskussion in der Erziehungswissenschaft nach 1970. Inspiriert durch Me-

thoden des action research, wie sie vor allem innerhalb der Sozialpädagogik in den angelsächsischen Ländern ausgebildet worden waren, wird zunächst über die engere Koppelung von Forschung und Praxisveränderung nachgedacht, bald aber ein vollständig neues und für die Probleme der Humanwissenschaften scheinbar einzig angemessenes Modell der Forschung vertreten (MOSER 1975). Zentral für die neue Orientierung sind vor allem die folgenden Momente (vgl. KÖNIG/ZEDLER 1998, S. 130ff.): die neue und andere Beziehung von „Subjekt“ und „Objekt“ im Forschungsprozeß und damit die Annahme, daß in den Sozialwissenschaften der Gegenstand der Erkenntnis, die gesellschaftlichen Akteure also, und die Position des Beobachters in symmetrischer Relation konzipiert werden müssen; die Anerkennung von Selbstreferenz in der Untersuchungssituation, der Tatsache also, daß der Forscher Teil der Wirklichkeit ist, die er erforscht; für die Funktion der Forschung gilt weiter die Dominanz der Praxisprobleme und der Erwartung, daß Handlungsforschung an ihrer Lösung arbeitet, nicht primär die distanzierte Beobachtung kultiviert; kennzeichnend ist schließlich, daß auch die Gütekriterien der Forschung nicht dem Normalmodell und d.h. der Erwartung von Reliabilität, Validität, Objektivität und Repräsentativität folgen, sondern von der Handlungserwartung aus undefiniert oder sogar durch vollständig andere Kriterien ersetzt werden.

Solchen umfassenden Ambitionen entsprechend, sind auch die kritischen Debatten thematisch weit gefaßt und intensiv. Methodologisch sehen die Kritiker vor allem die Gefahr, daß an die Stelle prüf- und diskutierbarer Methoden – von der Datengewinnung bis zu ihrer Auswertung und Interpretation – „undurchsichtig bleibende Erkenntnisprozeduren“ treten (MOLLENHAUER/RITTELMAYER 1975), wissenschaftspolitisch wird das Risiko gesehen, daß die Differenz von Forschung und Politik nivelliert wird, erziehungspraktisch das Problem aufgeworfen, daß die Forscher gegen alle Symmetriehauptungen erneut zum bestimmenden Faktor der Erziehungswirklichkeit werden und die Dignität der Praxis negieren, die sie zu retten behaupten. Diese Diskussion dauert schon deswegen nicht lange an, weil die große Differenz zwischen den Programmsätzen der Handlungsforscher und der Praxis ihrer Arbeit unverkennbar ist und nicht selten die große Theorie die Orientierungsleistung in der pädagogischen Praxis überlagert. Bedeutsam bis heute in der Selbstreflexion der pädagogischen Profession (u.a. ALTRICHTER u.a. 1998), nähern sich die Folgekonzepte der älteren Handlungsforschung entweder dem Muster wissenschaftlicher Begleitforschung (vgl. b) oder der erprobten Logik der Praxisberatung und Supervision an, können aber weder den großen politischen Impetus umsetzen noch das Versprechen einer anderen Wissenschaft und Sozialforschung einlösen.

b) Die wissenschaftliche Begleitung von pädagogischen Reformvorhaben hat dagegen nicht nur erheblich größere Bedeutung gewonnen, und zwar innerwissenschaftlich wie in der pädagogischen Praxis, sondern auch größere Stetigkeit und einen unübersehbaren Fortschritt in der eigenen Forschung und im Umgang mit den Handlungsproblemen der Akteure ergeben. Dabei war die Ursprungsintention durchaus ambivalent: Bei Gesamtschulversuchen wurde Begleitforschung nicht selten propagiert, um die flächendeckende Realisierung neuer Schulformen zu stoppen oder auf die lange Bank zu schieben, während

Reformer sich Schützenhilfe für ihre eigenen Pläne erhofften. Diese primär politische Funktionalisierung hat sich, aus der Perspektive eines Forschungsprozesses nicht unerwartet, für die Ergebnisse der Arbeiten zwar nicht ausschließen lassen, im Ergebnis war aber der Zuwachs an Erkenntnis über die Mechanismen schulischer oder sozialpädagogischer Arbeit viel bedeutsamer.

Vor allem an der Schulforschung läßt sich das belegen; denn deren Thema war zwar eindeutig abhängig von politisch-pädagogischen Prämissen, die Erkenntnisleistung wurde aber nicht durch politische Auseinandersetzungen und durch ideologische Kritik und Gegenkritik befördert, sondern durch die theoretische und methodische Raffinesse, die in Begleitforschungsprojekten schließlich für die empirische Erforschung der Schule entwickelt werden konnte. Gestützt auf Theorien der Interaktion, Organisation und Sozialisation, wurden sowohl die Schule als System als auch der Unterricht neu betrachtet und in großangelegten Studien vergleichend für die unterschiedlichen Schulararten, einschließlich der Gesamtschulen, nicht nur in den Effekten, sondern auch in den Merkmalen des Prozesses untersucht. Die schulbezogene Forschung in der Erziehungswissenschaft (vgl. ROLFF 1995) hat sich in diesem Prozeß einerseits das Standardrepertoire der empirischen Sozialforschung – von der Konstruktion von Untersuchungsdesigns über die Nutzung komplexer statistischer Verfahren bis hin zu theoriegeleiteter Analyse – angeeignet, andererseits die Ansprüche der eigenen Praxis – z.B. in der Erklärung der beobachteten Differenzen im Unterricht oder zwischen einzelnen Schulen – als methodisches Problem gesehen und in neue Forschung, z.B. über die Logik von Unterricht (WEINERT/HELMKE u. a. 1997) oder die vergleichende Leistungsmessung von Schulen und nationalen Bildungssystemen (BAUMERT/LEHMANN u. a. 1997), übersetzt. Die praktische, politische oder pädagogische Bedeutsamkeit dieser Arbeiten zeigt sich darin, daß diese Schulforschung ideologische, in ihren Annahmen über die Wirkung oder die Vor- und Nachteile von horizontalen/gesamtschulischen oder gegliederten Schulsystemen scheinbar gut begründete Fronten aufgelöst und neue Fragen, z.B. nach den Bedingungen der Qualität von Schule (FEND 1998), angestoßen hat. Begleitforschung wird dabei zu einem Dauerthema, mit dem sowohl politische Gestaltungs- und Steuerungsaufgaben fundiert und selbst kontrolliert als auch pädagogische Möglichkeiten der Veränderung des schulischen Alltags stärker reflektiert werden, und zwar in der Gleichzeitigkeit von Distanz und Kooperation und bei Achtung der Differenz von Forschung und Politik. „Handlungs“-forschung als praxisbegleitende Reflexion und Entwicklungsarbeit wird ein Aspekt in diesem Feld, nicht das theoriedefinierende oder disziplinbestimmende Modell.

c) „Empirische Pädagogik“ stellt heute jedenfalls ein Forschungsfeld dar, das nicht mehr randständig innerhalb der Disziplin ist oder in der Methodik – verglichen mit anderen humanwissenschaftlichen Disziplinen – als rückständig beschrieben werden müßte. Nach ihren Themen und – im hier diskutierten Kontext vor allem bedeutsam – nach den Methoden der Arbeit hat sich in den letzten 30 Jahren vielmehr ein Forschungsfeld entwickelt, das sich innerhalb der Erziehungswissenschaft sowohl theoretisch wie sozial breit entfaltet und auch an den Innovationen Anteil hatte, die für die empirische Bildungsforschung charakteristisch waren. Es ist also eine eindeutige Erfolgsgeschichte in

der Nutzung und Entwicklung von Methoden, die man hier zeichnen kann (INGENKAMP 1992).

Man könnte allenfalls die Frage aufwerfen, ob diese „Empirische Pädagogik“ noch Teil der Erziehungswissenschaft geblieben ist, also disziplinäre Besonderheiten bewahrt hat. Selbstverständlich läßt sich das am ehesten für die Themen behaupten; denn Schule und Unterricht, Lehren und Lernen, auch die didaktisch-methodischen und die fachdidaktischen Fragen stehen im Zentrum der Arbeit; schon deutlich weniger werden sozial- oder erwachsenenpädagogische Themen mit diesem Instrumentarium untersucht. Für das Methodenrepertoire scheint die disziplinäre Abgrenzung, Unterscheidung oder Zurechnung dagegen wenig sinnvoll, jedenfalls dann, wenn man damit primär das inzwischen zum Handwerk verfestigte Repertoire an Techniken der Erhebung, Auswertung und Analyse von Daten versteht, das für die Humanwissenschaften charakteristisch geworden ist. Hier sind systematisch bedeutsame Unterschiede schwer auszumachen, allenfalls graduelle Differenzen, vor allem in der Frage nach der praktischen Relevanz.

Empirische Pädagogik hält – stärker als manch andere Sozialwissenschaften – offenbar an der Frage fest, welche Bedeutung der Forschung für die bessere Gestaltung der pädagogischen Praxis und für die reflexiv gesteigerte und angesichts der Probleme des Klienten sensibilisierte Bildung der pädagogischen Profession zukommt. Mag sein, daß sich in dieser Perspektive eher Defizite der Forschung und offene Fragen der Theoriebildung identifizieren lassen, eine Methodik zur Sicherung oder gar Antizipation von Relevanzansprüchen und -erwartungen ist in der empirischen Forschung bisher nicht entwickelt worden. Die kommunikative Gemengelage zwischen politischen Prämissen, professionellen Erwartungen, normativen Referenzen, den gegebenen Erkenntnismöglichkeiten und methodisch zu sichernden Erfahrungen bestimmt diese Debatte bis heute. Allenfalls insofern kann man behaupten, daß empirische Pädagogik auf den Kontakt mit den anderen Forschungspraxen der Erziehungswissenschaft angewiesen bleibt und hierin, im bewußten Verzicht auf die Position des primär distanzierten Beobachters, auch ihr disziplinäres Profil ausgebildet hat.

### 3.2.3 „Geschichte der Pädagogik“: Auf dem Weg zur historischen Bildungsforschung

Schon in der geisteswissenschaftlichen Tradition stand die historische Dimension der „Erziehungswirklichkeit“ im Zentrum der Aufmerksamkeit, und die Geschichte lieferte das „phaenomenon bene fundatum“ (NOHL 1933, S. 119) der Erziehungstheorie. Die historische Arbeit hat deshalb auch innerhalb der wissenschaftlichen Pädagogik eine seit dem 18. Jahrhundert andauernde Tradition. Sie galt dennoch häufig als vernachlässigt, sie war gleichzeitig in ihrer methodischen Qualität und in ihren theoretischen Grundlagen kontinuierlich umstritten und in ihren Leistungen nicht selten weder in der Erziehungswissenschaft noch bei den zünftigen Historikern anerkannt (BÖHME/TENORTH 1990).

Solche Defizitdiagnosen eröffnen in Ost und West zwar auch die Diskussion nach 1945, aber sie können am Ende des 20. Jahrhunderts nicht wiederholt

werden, im Gegenteil. Die alte und etwas betuliche, zugleich stark praxis- und professionsfixierte „Geschichte der Pädagogik“ hat sich erheblich verändert, sie ist auf dem Wege zur historischen Bildungsforschung und innerhalb wie außerhalb der Erziehungswissenschaft in ihren Fragestellungen theoretischer und reflektierter geworden: Diese Forschung hat zugleich ihr Methodenrepertoire erheblich verfeinert, neue Techniken der Erschließung und Verarbeitung von Daten entwickelt und den Fundus der Quellen stark über die traditionell auf Texte fixierten Grundlagen der historischen Arbeit erweitert. In vereinfachender Beschreibung und parallel zu den Methodendebatten könnte man sagen, daß an die Stelle der alten Ideengeschichte und der Exegese klassischer Texte die Perspektiven von Sozial- und Strukturgeschichte getreten sind und sich sogar Versuche einer kritischen Reflexionsgeschichte entwickelt haben; daß statt der Konzentration auf die Institutionen und ihre Profession jetzt auch die Adressaten öffentlicher Erziehung in den Blick treten und ihr Leben vor und außerhalb der öffentlichen Bildungseinrichtungen, in Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter; zugleich werden Bildungsfragen nicht mehr nur immanent erklärt, ihre eigenen Ansprüche und Qualitätsformeln, vorab der für Deutschland typische Begriff der Bildung, werden vielmehr in den politischen und sozialen Kontext gestellt und in der Perspektive von Macht, Herrschaft und Statussicherung interpretiert. Dieser Prozeß der Modernisierung bildungshistorischer Forschung in Deutschland ist eingebettet in eine intensive internationale Diskussion. Im folgenden soll dieser Befund exemplarisch weiter erläutert werden, und zwar an drei Gruppen von Quellen und Interpretationen neuer Art: (a) für autobiographische und literarische Zeugnisse, (b) für Bilder als Quellen über Erziehungsverhältnisse sowie (c) für serielle Daten.

a) Texte waren die dominierende Quelle bildungshistorischer Forschung, an Texten neuer Art werden jetzt vor allem autobiographische Zeugnisse auch innerhalb der historischen Bildungsforschung intensiver genutzt. In der literaturgeschichtlichen Forschung schon immer verwendet, von Psychologen der Kindheit und der Jugend schon vor 1933 ebenfalls ausgewertet, werden sowohl Autobiographien als auch literarische Zeugnisse vor allem für die Geschichte von Kindheit und Jugend bedeutsam. Dabei sind die Theorien der Auslegung dieser Quellen durchaus verschieden: Psychoanalytische Interpretationen sind ebenso vertreten wie sozialgeschichtliche oder ethnographische und lebenslaufsoziologische. Bei allem Ertrag, den diese Arbeiten für den Blick auf die Kindheit liefern, u.a. indem sie Kinder als Akteure ihrer eigenen Welt vorstellen und die nachlassende Bedeutung sozialstruktureller Bedingungen herausarbeiten (HONIG 1999, bes. S. 87ff.), historiographische Kontroversen bleiben nicht aus. Sie betreffen vor allem psychohistorische Studien und deren Neigung, aus geringen Fallzahlen und einzelnen Quellen mutig zu generalisieren (BAACKE/SCHULTZE 1979), aber auch Kindheitsgeschichten, in denen die Rolle der Pädagogik, d.h. der gesellschaftlichen Form der Generationsordnung, hinter romantisierenden Bildern einer autonomen Kindheit verschwindet. Gegenüber der Nutzung literarischer Quellen bleibt schließlich immer die Frage nach der sozialgeschichtlichen Repräsentativität der Quelle virulent (FOHRMANN 1998). Gleichwie, sowohl Autobiographien wie Literatur können in neuer und auch erziehungstheoretisch fruchtbarer Weise den Lebenslauf der Heranwachsen-



den als eine Bildungsgeschichte, d.h. als Selbstkonstruktion unter gesellschaftlichen Bedingungen, verständlich machen.

b) Die reiche Fülle der Bilder, in denen Individuen und Erziehungsverhältnisse in der abendländischen Geschichte gegenwärtig sind, ist ebenfalls zunächst für die Geschichte der Kindheit und der Entwicklung einer neuen familiären „Gefühlskultur“ mit provokanten Ergebnissen über Zeit und Kontext der „Entdeckung der Kindheit“ genutzt worden (ARIÈS 1960). Aus der Kritik dieser frühen Versuche (ARNOLD 1980), aber auch aus einer Erweiterung der Fragen – z.B. auf das Problem der Bildsamkeit (MOLLENHAUER 1983) – entstand dann die breite Nutzung solcher Quellen, die sich heute für die bildungshistorische Forschung feststellen läßt (SCHMITT/LINK/TOSCH 1997).

Bilder – von der Überlieferung der bildenden Kunst in allen Gattungen und Genres bis hin zu Fotografie, Fernsehen und Film – sind dabei für eine Fülle von Fragen aufschlußreich: als Dokumente für die materiale Welt der Erziehung, die sie überliefern, als Quellen für die Perspektiven, in denen Erziehungsverhältnisse betrachtet werden, als Indizien für den Umgang mit solchen gesellschaftlich geprägten Seh- und Handlungsweisen, als Material, in dem sich die symbolische und strukturelle Ordnung des Alltagslebens repräsentiert, als Daten für die Muster der Konstruktion von Identität, die sich auch in den Formen der Produktion und der privaten wie öffentlichen Aneignung und Verbreitung der Bilder spiegeln. Die Methoden der Auswertung und Interpretation der Bilder werden dabei selbst zum Thema, kunsthistorische Vorbilder, etwa der Ikonographie, und soziologische Methoden, etwa der Kunstsoziologie, werden ebenso gehandelt wie Interpretationen nach dem Vorbild der Philosophie symbolischer Formen. Die Kritik wird aktuell von handwerklichen Problemen, z.B. der eindeutigen Zuordnung von Fotos zu Herkunftskontexten bestimmt, wie am Beispiel der sogenannten Wehrmachtsausstellung, aber die Kritik setzt auch bei komplexeren Methodenfragen an und sucht dann den eigenen Aussagegehalt des Bildes zu klären und nicht nur seine begleitend-illustrierende Leistung, die als Ergänzung zum Text häufig allein die Nutzung bei Historikern bestimmt.

c) In der Methodik von solchen Quellen schon im Grad der Anschaulichkeit deutlich getrennt, in der theoretischen Fruchtbarkeit aber vergleichbar, steht die Nutzung serieller Daten. Thematisch werden serielle Daten inzwischen breit erschlossen und mit zunehmender Raffinesse statistisch ausgewertet: in der Geschichte der Kindheit z.B. in Zeitreihen, in denen die Zahl der Geburten, die Chancen zum Überleben, die moralischen Verhältnisse – zwischen ehelichen und unehelichen Geburten – und die weiteren Lebenschancen behandelt werden (u.a. IMHOF 1981); serielle Daten geben Aufschluß über jugendliche Lebensverhältnisse zwischen Beschäftigung, Arbeitslosigkeit und Kriminalisierung (PEUKERT 1986) und über den strukturellen Wandel von Lebensläufen in der Moderne.

Serielle Daten haben vor allem aber die Analyse von Institutionen verändert, z.B. neues Licht auf die frühmodernen Universitäten und ihre Entwicklung bis ins 19. Jahrhundert geworfen (STONE 1974) und die Schulgeschichte auf eine bessere Basis gestellt. Für die deutsche Debatte und für die internatio-

nale Diskussion sind vor allem die Analysen zum „Akademikerzyklus“, also zur zyklischen Wiederkehr von Phasen der „Überfüllung“ und des Mangels der akademischen Berufe und der Hochschulen, bedeutsam geworden (TITZE 1992); Daten dieser Art sind daneben für die Diskussion der langfristigen Entwicklung von Gleichheit und Ungleichheit in Bildungsprozessen inzwischen unentbehrlich (LUNDGREEN/KRAUL/DITT 1988; LUNDGREEN in diesem Band). Analysen von Schülerströmen in und zwischen Schulen haben schließlich gezeigt, in welchem starkem Maße die offiziellen Benennungen von Schulen ihre tatsächliche Funktion verdecken, so daß z.B. die „Gesamtschulfunktion“ älterer Gymnasien lange übersehen wurde (MÜLLER 1979). Diese Arbeiten haben auch demonstriert, daß gegen die Annahmen der Dominanz des Zentralstaates selbst in Deutschland und selbst im 20. Jahrhundert und sogar unter Bedingungen der Diktatur vor und nach 1945 die regionale Varianz das wirkliche Bild der Schule und der Schularbeit bestimmt. Bildungshistorische Forschung schließt hier unmittelbar an aktuelle Schulforschung an und wird selbst zu einer Historiographie in theoretischer Absicht, die das Handeln nicht mehr erzählend oder traditionsstiftend orientiert, sondern die Breite der Optionen eröffnet, die der historische Prozeß zeigt.

### 3.2.4 „Vergleichende Erziehungswissenschaft“:

#### *Länderstudien, Reformargumentation und Komparatistik*

Den Weg von einer primär pragmatischen und orientierenden Funktion und Selbstdefinition hin zu einer theoretisch geleiteten und methodisch organisierten Arbeit kann man auch innerhalb der vergleichenden Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert beobachten (SCHRIEWER 1999), auch wenn sie vielleicht in ihren eigenen Studien in Deutschland noch nicht den materialen Ertrag demonstriert, der für die bildungshistorische Forschung charakteristisch ist. Am Beginn des Jahrhunderts erweist sich die Leistung vergleichender Erziehungswissenschaft vor allem darin, daß sie „das Ausland als Argument“ in die pädagogische und bildungspolitische Debatte einführt (ZYMEK 1975), nach 1945 tritt ergänzend die vergleichende Analyse von Bildungs- und Gesellschaftssystemen hinzu (ROBINSON u.a. 1969), meist in Länderstudien ausgeprägt. Erst im letzten Jahrhundertdrittel werden vermehrt Studien programmatisch gefordert und vorgelegt, in denen von expliziten theoretischen Fragen aus und über Problemstellungen, die Vergleiche ermöglichen, Bildungsfragen im historisch-sozialen Kontext untersucht werden. Die theoretische Leistung besteht hierbei in der Dezentrierung der Fragestellung, in der Überwindung des eurozentrischen Blicks, mit dem Bildungsgeschichte nicht selten geschrieben und Bildungsverhältnisse Europas oder Nordamerikas als Normalitätsmodell deklariert wurden, und in der theorieprüfenden Leistung, die der Vergleich für die Wirkung von Bildungssystemen oder im Aufweis funktionaler Äquivalente von Mustern der Ordnung von Bildungssystemen oder Prozessen des Aufwachsens haben kann. Die Exempel, an denen sich die Leistung vergleichender Erziehungswissenschaft belegen lassen, heben deshalb auch auf ihre zentralen Fragen ab, (a) auf den Aufweis von kultureller bzw. nationaler Varianz und funktionaler Äquivalente in der Lösung vergleichbarer Probleme

sowie (b) auf die Ausbildung universeller Muster in der Lösung von Bildungsfragen.

a) Die Gestaltung der beruflichen Bildung liefert ein Beispiel für die große Varianz, mit der innerhalb moderner Gesellschaften die Probleme der Qualifikation und Allokation von Arbeitskräften für den Arbeitsmarkt und die Tätigkeit in Betrieben gelöst werden können. Das deutsche Modell eines „dualen Systems“, in dem die Ausbildung an zwei verschiedenen Lernorten, dem Betrieb und der Schule, stattfindet und im „Beruf“ das verbindende Muster hat, erweist sich bei einer vergleichenden Betrachtung nicht nur als ein sehr nationales Modell, es ist auch mit mehr Folgeproblemen – und Leistungen – verbunden, als in der Regel eingestanden wird. National an diesem Muster ist neben der Vielfalt und Verschiedenheit der Lernorte die nachrangige Stellung der Schule, die nur lockere und umweghafte Verbindung zu weiteren Lernprozessen im Bildungssystem; aber national sind auch die Folgen für das Beschäftigungs- und Bildungssystem. Genau besehen, existieren in Deutschland zwei Bildungssysteme, eins, das sich um die Form des Berufs herum organisiert und von der Logik der Betriebe und der Arbeit aus denkt, und ein zweites, das von der Schule als Form ausgeht und sich von hier aus bis in die Universität hinein hierarchisch aufbaut (HARNEY/ZYMEK 1994).

Während man – aus der Perspektive der beruflichen Bildung – in dieser Differenz die Trennung von Berufs- und Allgemeinbildung und eine Abwertung der Berufsbildung erkennt, also normativ codiert, läßt sich aus der Kontrastierung mit einem vollzeitschulischen Modell, wie z.B. dem französischen, durchaus eine andere Bilanz ausmachen (SCHRIEWER 1982). Nicht nur, daß die Folgen für die betriebliche Organisation der Arbeit eine in den Kosten wie in der betrieblichen Hierarchie günstigere Situation des deutschen Systems zeigen, offenbar hat auch die deutsche Form der Organisation beruflicher Bildung weder Modernisierungsprozesse verhindert noch die soziale Situation der Beschäftigten belastet. Die für Deutschland typische Ordnungsform des Berufs als Gelenkstück zwischen Betrieb, individueller Konstruktion von Beschäftigung und Lebenslauf sowie dem spezifischem Muster der Ordnung sozialer Beziehungen mag zwar dem Ursprung nach vormodern sein, sie mag auch kaum ein Gegenstück in anderen Kulturen außerhalb des deutschen Sprachgebietes haben, sie ist gleichzeitig – wie die Kontrastierung mit anderen Modellen und die lebenslaufspezifische Analyse zeigt (KONIETZKA 1999) – hoch anpassungsfähig, für die Handlungsorientierung der Subjekte bedeutsam und nicht leicht ersetzbar (HARNEY/TENORTH 1999). Vergleichende Forschung wird damit auch für das Handeln bedeutsam, warnt sie doch vor leichtfertigen Interventionen, die allein einen Parameter der Gestaltung und eine nur normative Beurteilung sozialer Strukturen zum Bezugspunkt ihrer Pläne machen.

b) Innerhalb der vergleichenden Forschung über die Einrichtung und Durchsetzung von „Schulen“ und über die Formen ihrer Arbeit und Gestaltung hat sich aktuell am deutlichsten ein globales, universelles Muster aufweisen lassen. Versteht man unter Schule eine soziale Form, die im Lebenslauf gesellschaftlich institutionalisiert die Lernpflicht mit einer gewissen Dauer unabweisbar macht, die ein obligatorisches Curriculum, konzentriert im wesentlichen auf

die Kulturtechniken und die religiös-moralische Erziehung, für dieses Lernen vorschreibt und zugleich dieses Lernen professionell betreut (ADICK 1992), dann ist Schule in diesem Sinne heute universell geworden. Gemessen, um die Grundlagen für diesen Befund in Erinnerung zu rufen, wird diese Tatsache an relativ einfachen Daten: Schulen, Beschulungsraten, Indizes für die Ausbildung von Lehrern und den Grad der Alphabetisierung. Bedeutsam ist dieser Befund vor allem deswegen, weil er zeigt, in welchem Sinne die Rede von Modernität, „Weltgesellschaft“ und Globalisierung verstanden werden kann (DALE 2000; MEYER/RAMIREZ 2000). Diese Begriffe halten fest, wie Muster der Bürokratisierung, Rationalisierung und Standardisierung von Lebensverhältnissen und der Funktion des Staates nationale Kulturen der Bildungsorganisation übergreifen und sich ein spannungsreiches Verhältnis globaler und kultureller Muster der Gestaltung von Lernen und Lebensläufen entwickelt.

### 3.2.5 Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft

Wie in allen Sozialwissenschaften bildet sich nach 1960 auch in den Erziehungswissenschaften mit der Erneuerung der Disziplin nicht allein das Normalmodell der empirischen Humanwissenschaften, sondern auch das komplementäre Modell „qualitativer Sozialforschung“ aus. Innerhalb der Erziehungswissenschaft mag diese Forschungsrichtung durch die Binnentradition einer hermeneutischen, geisteswissenschaftlichen und phänomenologischen Reflexion mit angeregt worden sein, im wesentlichen ist sie im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts aber – in der Nähe zu den Sozialwissenschaften – selbständig entstanden. Im Ursprung stark durch die Abwehr- und Selbstbehauptungskämpfe geprägt, die vom dominierenden Modell der „quantifizierenden“ Sozialforschung ausgelöst und von sogenannten „wissenschaftstheoretischen“ Diskussionen forciert wurden, hat sich die qualitativ verfahrenende Forschungsarbeit in der Erziehungswissenschaft inzwischen in einer eigenen Praxis etabliert und auch im internationalen Kontext ihren Platz gefunden.

„Qualitative Forschung“ wird in der Erziehungswissenschaft aktuell intensiv betrieben, über ihre „Methoden“ werden Handbücher ediert (u. a. FRIEBERTS-HÄUSER/PRENGEL 1997), und über einzelne ihrer Verfahren und Techniken, z. B. die Inhalts- oder Bildanalyse, werden selbständige und umfassende Diskussionen geführt. Dabei ist das differenzstiftende Attribut „qualitativ“ nicht eng definiert, ja es hat wahrscheinlich nur in der Opposition zu den „quantifizierenden“ Methoden konsenstiftende Funktion, wie sich schon – nach innen – an der Charakterisierung der Arbeit als „rekonstruktiv“ oder auch, ganz traditionell, als „hermeneutisch“ zeigt. Dennoch besteht jenseits der Abgrenzung nach außen sowohl faktisch als auch reflexiv das Bewußtsein von einer einheitlichen, wenn auch in sich differenzierten Praxis. Solche einheitsstiftenden Momente wird man einerseits im Verweisungszusammenhang der Selbstbegründungen erkennen können und in den Gewährsmännern, die dafür als relevant gelten, andererseits zeigt sich die Gemeinsamkeit in der Praxis der Arbeit, in den gemeinsam genutzten Daten und Quellen, Themen und Problemen, impliziten Theorieannahmen und Behauptungen über Funktion und Leistung qualitativer Forschung.

Insofern ist qualitative Forschung nach ihren Themen nicht primär an Strukturen und Systemen orientiert, sondern eher am Fall, am Subjekt, an der Biographie, am Exempel. Bei ihren Daten dominieren entsprechend Texte, nicht Zahlen, und zwar Erzählungen der Akteure genauso wie literarische Dokumente, Tagebücher z.B. oder die schöne Literatur, Quellen also, die von der historischen Überlieferung oder der sozialen Praxis selbst hervorgebracht oder vom Forscher veranlaßt werden, z.B. durch Befragungen, durch Interviews oder über Preisausschreiben, wie bei autobiographischen Texten; zu den neu und intensiv genutzten Quellen zählen heute aber auch Bilder in unterschiedlicher Provenienz bis hin zu Fotos. Ungewöhnlich wie die Datengrundlagen sind auch die Methoden ihrer Nutzung sowie die Verfahren und Techniken der Auswertung. Sie haben längst die Grundoperationen der klassischen Hermeneutik erweitert und spiegeln heute die ganze Spannweite von intuitiver Interpretation bis hin zu theoretisch explizit fundierter, in den Auswertungsschritten subtiler und nach den Vorgaben einer Kunstlehre ausgearbeiteter Interpretation, wie z.B. in der objektiven Hermeneutik (OEVERMANN u.a. 1979), in der Konversationsanalyse oder in ethnografischen Studien (KALTHOFF 1997). Die implizite oder explizite Theorie dieser Methoden stellt ein eigenes Problem schon deswegen dar, weil die Referenzen selbst breit gestreut sind und keineswegs im Konsens bewertet werden, von der Ethnologie über spezifische Soziologien – des Lebenslaufs, der Praxis, der Kultur (etc.) – bis hin zu Theoremen über Individualität, Subjektivität und Bildung. Auch die Thesen über Funktion und Leistung dieser Forschung sind heterogen und vielfältig, neben den theoretischen Ansprüchen auf bessere und themen- wie problemangemessenere Beobachtung und Analyse wird z.B. bei Fallstudien oder in der Kritik alltagstheoretischer Annahmen und Verfahren die spezifische Leistungsfähigkeit für die Bildung und Ausbildung der pädagogischen Berufe und ihre Selbstreflexion sowie für die reformorientierte Veränderung der pädagogischen Praxis behauptet (und damit die Nähe zur Entwicklungs- und Handlungsforschung hergestellt).

Für den Beobachter sind neben den fortdauernden Theorie- und Methodenkontroversen innerhalb der Praxis qualitativer Forschung (und mit den nicht aussterbenden externen Opponenten) die Leistungen dieser Forschungsarbeit vor allem in vier Themenbereichen unverkennbar:

a) Bezogen auf die traditionell stark textfixierte erziehungswissenschaftliche Argumentation wird sowohl die Quellen- und Materialgrundlage erweitert als auch das Repertoire der Praktiken und Techniken der Auswertung umfassender genutzt, kritischer gesehen und selbstreflexiver gehandhabt. Auch außerhalb der bildungshistorischen Arbeit haben Texte jetzt ihre Unschuld und ihre früher unbefragte Autorität verloren, sie werden theoretischer gelesen und können distanzierter interpretiert werden.

b) Die Erziehungswissenschaft erschließt sich damit zugleich Themen, die schon immer als relevant galten, aber nur selten angemessen bearbeitet wurden: Lebensläufe, Biographien, autobiographische Konstruktionen. Was in der Kinder- und Jugendpsychologie der 1920er Jahre von SIEGFRIED BERNFELD bis zu CHARLOTTE BÜHLER inspiriert und exemplarisch demonstriert worden war, hat sich inzwischen zu einem eigenen produktiven Forschungszweig entwickelt,

bis hin zur thematisch eng geführten Rezeption von Theorien wie der Psychoanalyse, die vorher ein randständiges Dasein führten.

c) Qualitative Forschung hat der Rede vom Handlungs- und Praxisbezug der Erziehungswissenschaft eine forschungspraktische Definition gegeben, die jenseits der politischen Rhetorik der „Handlungsforschung“ Geltung gewinnen kann: in konkreter Beratung, in der Fundierung von Supervision, in der fallgestützten Bildung des Pädagogen.

d) Qualitative Forschung wird schließlich auch theoretisch produktiv, vor allem dann, wenn sie die Alltäglichkeiten und die selbstverständlichen Routinen der Akteure in distanzierter, verfremdender, ja aufstörender Weise beobachtet und zu sehen lehrt. Vor allem ethnographische Analysen zeigen diese Leistung und belegen, daß nicht allein Individuen und ihre Biographie, sondern auch Sozialsysteme und ihre Strukturen der qualitativen Analyse bedürfen.

#### *4. Deutsche Erziehungswissenschaft im disziplinären und nationalen Kontext*

Die Methodenentwicklung, die hier exemplarisch vorgestellt und in ihrer Bedeutung für einzelne Forschungsthemen der Erziehungswissenschaft diskutiert wurde, ist in ihrer Bedeutung nicht einfach zu beurteilen. Vor dem Gerichtshof einer spezifischen Wissenschaftstheorie oder Erziehungsphilosophie sind sicherlich die impliziten Annahmen oder expliziten Thesen über Erkenntnisfortschritte oder Defizite problematisch, dieser Konflikt wird hier nicht weiter diskutiert. Für eine Methodengeschichte, die selbst dem Standard der Disziplinengeschichte entsprechen will, ist diese nationale und zugleich disziplinär begrenzte Geschichte aber selbstverständlich vergleichsbedürftig, und zwar sowohl im Kontext der anderen Sozialwissenschaften in Deutschland als auch im internationalen Zusammenhang. Für einige dieser Fragen gibt es gegenwärtig auch empirische Forschung in der Erziehungswissenschaft (vor allem MACKE 1990; KEINER 1999), und sie soll hier ausgewertet werden, um zumindest knapp die Methodik erziehungswissenschaftlicher Forschung im Kontext zu sehen.

Gestützt auf eine Analyse der erziehungswissenschaftlichen Graduierungsschriften der Zeit seit 1945 – eine Totalerhebung aller Dissertationen und Habilitationen der westdeutschen Universitäten – hat GERD MACKE nach der Entwicklung der verwendeten Methoden gefragt. Er hat dabei verschiedene Methodentypen unterschieden – empirische, historische, theoretische sowie praxisbezogene – und zugleich eine subdisziplinäre Binnengliederung der Erziehungswissenschaft nach acht Teildisziplinen vorgenommen: Allgemeine Erziehungswissenschaft (mit allgemeiner, historischer, metatheoretischer und methodologischer Arbeit), Vergleichende Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik (mit Lehr-Lern-Forschung), Berufspädagogik (Wirtschafts-, Arbeits-, Betriebspädagogik), Sozialpädagogik/Sozialarbeit, Heil- und Sonderpädagogik, Erwachsenenbildung (Fort- und Weiterbildung, mit Andragogik, Gerontagogik) sowie eine Restklasse (Hochschuldidaktik und spezielle Pädagogiken wie Friedens-, Freizeit-, Kultur-, Migrantepädagogik usw.) (MACKE 1990, bes.

S. 57f.). Seine Untersuchungen zeigen nicht nur den erreichten Grad an bindendisziplinärer Differenzierung, sondern neben dem historischen Wandel in der Methodik der Erziehungswissenschaft vor allem auch die subdisziplinären Differenzen in der methodischen Organisation der Arbeit.

Konzentriert man sich hier allein auf die Methodenfragen, dann wird die deutsche Erziehungswissenschaft ausweislich ihrer Graduierungsarbeiten erst in der Zeit nach 1965, als der Differenzierungsprozeß aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft heraus irreversibel einsetzte, zu einer empirischen Disziplin, die sich zwar dem Vorbild der anderen Sozialwissenschaften annähert, aber ihre Besonderheit bewahrt: Ein Viertel der Graduierungsarbeiten ist „empirisch“ angelegt, in der historischen Forschung nimmt das Gewicht der realgeschichtlichen Arbeiten zu, die theoretischen Arbeiten behalten – ebenfalls zu etwa einem Viertel der Gesamtheit – ihr Gewicht; „praxisbezogene“ Forschung, die für die wissenschaftstheoretische Selbstbeschreibung das proprium des Faches bis heute ausmacht (BAUMERT/ROEDER 1990), ist nur ein Forschungstyp neben anderen.

Im interdisziplinären und internationalen Vergleich ist vor diesem Hintergrund zwar die Ausbildung eines sozialwissenschaftlichen Quasi-Normalmodells der Methodennutzung unverkennbar (auch wenn in der Gewichtung der empirischen Methoden andere Disziplinen, z.B. die Psychologie, stärkere Werte zeigen), aber gleichzeitig die fortbestehende Besonderheit schon angedeutet. Sie zeigt sich einerseits in der Ausprägung und Nutzung des Methodenrepertoires, über das moderne Sozial- und Humanwissenschaften international verfügen, sie zeigt sich gleichzeitig aber auch im Muster der disziplinären und interdisziplinären Referenzen, die von der jeweiligen Erziehungswissenschaft gesucht werden. Der starken Binnenkonzentration, die dann für die deutsche Erziehungswissenschaft typisch ist, steht eine sehr deutliche interdisziplinäre Orientierung z.B. der französischen Erziehungswissenschaft (SCHRIEWER/CHARLE/KEINER 1993) und eine zwar nicht nationale, aber im Sprachraum begrenzte und zwischen Disziplin und thematisch-theoretischen Segmenten der Kommunikation changierende wissenschaftliche Arbeit in der angelsächsischen Erziehungswissenschaft gegenüber (KEINER 1999, bes. S. 222ff.).

Wie immer man diese Befunde beurteilt, ob man sie als Trenddiagnosen oder Empfehlungen liest, es liegt näher, die Gleichzeitigkeit von Internationalisierung und Kulturalität zu betonen als die Ausprägung eines Einheitsmusters zu unterstellen. Insofern schließen die Befunde zur Methodenentwicklung nicht allein an die Diskussion über die Paradigmata der Erziehungswissenschaft an, sondern fordern auch weitere historisch-vergleichende Wissenschaftsforschung. Hier müßte dann nicht allein die Methodenentwicklung diskutiert, sondern auch das System der Produktion von Wissen über Erziehung nach seinen gesellschaftlichen Voraussetzungen, der Muster disziplinärer Formierung und der Mechanismen der Distribution und Nutzung dieses Wissens bei Professionen und Alltagsakteuren weiter untersucht werden. Von solchen Untersuchungen sind wir auch am Ende des 20. Jahrhunderts noch weit entfernt. Sie könnten aber zur Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft beitragen und neben der Geschichte immanenter Erkenntnisprozesse, wie sie die Methodendiskussion eröffnet, auch deren Vernetzung mit politisch-sozialen Formen der Herrschaft und ihrer Veränderungen prüfen. Für die Phase der

Ost-West-Spaltung in Deutschland kann man jetzt schon die ambivalenten Effekte der Verbindung von Pädagogik, Erziehungswissenschaft und politischer Macht erkennen, die Gleichzeitigkeit von Förderung und erzwungener Stagnation (TENORTH 1997). Vergleichende Studien zu solchen Themen stehen ebenfalls noch aus.

## Literatur

- ADICK, CH.: Die Universalisierung der modernen Schule. Paderborn 1992.
- ALTRICHTER, H. u.a.: Handbuch zur Schulentwicklung. Bad Heilbrunn 1998.
- ARIÈS, PH.: Geschichte der Kindheit. (1960) München 1975.
- ARNOLD, K.: Kind und Gesellschaft in Mittelalter und Renaissance. Paderborn u.a. 1980.
- BAACKE, D./SCHULTZE, TH. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München 1979.
- BAUCH, B.: Über die philosophische Stellung der Pädagogik im System der Wissenschaften. In: Vierteljahrsschrift für philosophische Pädagogik 1 (1917/18), S. 1–12.
- BAUMERT, J./LEHMANN, R. u.a.: TIMMS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen 1997.
- BAUMERT, J./ROEDER, P.-M.: Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In: L. M. ALISCH u.a. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990, S. 79–128.
- BENNER, D.: Bruchstücke zu einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns. In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 6, S. 951–967.
- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (1925). Frankfurt a.M. 1967.
- BERNFELD, S.: Die heutige Psychologie der Pubertät (1927). In: S. BERNFELD: Sämtliche Werke, Bd. 1. Weinheim/Basel 1991, S. 161–230.
- BLANKERTZ, H.: Kritische Erziehungswissenschaft. In: K. SCHALLER (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Bochum 1979, S. 28–45.
- BÖHM, W./WENGER-HADWIG, A. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft oder Pädagogik? Würzburg 1998.
- BÖHME, G./TENORTH, H.-E.: Einführung in die Historische Pädagogik. Darmstadt 1990.
- BREZINKA, W.: Metatheorie der Erziehung. München/Basel 1984.
- BRILL, W.: Pädagogik im Spannungsfeld von Eugenik und Euthanasie. St. Ingbert 1994.
- BRINKMANN, W.: Zur Geschichte der Pädagogischen Soziologie in Deutschland. Dogmenhistorische Studien zu ihrer Entstehung und Entwicklung. Würzburg 1986.
- BÜHLER, J. v.: Die gesellschaftliche Konstruktion des Jugendalters. Weinheim 1990.
- CURTIS, E. R.: Soziologie und ihre Grenzen (1929). In: V. MEJA/N. STEHR (Hrsg.): Der Streit um die Wissenssoziologie. Frankfurt a.M. 1982, Bd. 2, S. 417–426.
- DALE, R.: Globalization: A New World for Comparative Education? In: SCHRIEWER 2000, S. 87–110.
- DEPAEPE, M.: Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA 1890–1940. Weinheim 1993.
- DILTHEY, W.: Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft (1888) In: Gesammelte Schriften. Bd. 6. Göttingen 1994, S. 56–82.
- DÖRING, W.O.: Psychologie der Schulklassen. Eine empirische Untersuchung. 2./3. Aufl. Osterwieck a.H. 1930.
- DUDEK, P.: Jugend als Objekt der Wissenschaften. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich 1890–1933. Opladen 1990.
- DUDEK, P.: Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Weinheim 1999.
- ELLGER-RÜTTGARDT, S.: Frieda Stoppenbrink-Buchholz (1897–1993). Weinheim<sup>2</sup>1997.
- FEND, H.: Qualität der Schule. Weinheim/München 1998.
- FISCHER, W.: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. St. Augustin 1989.
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg 1957.
- FLITNER, W.: Systematische Pädagogik. Leipzig 1933.
- FOHRMANN, J. (Hrsg.): Lebensläufe um 1800. Tübingen 1998.
- FRIEBERTSHÄUSER, B./PRENGEL, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München 1997.
- GEISSLER, G./WIEGMANN, U. (Hrsg.): Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme. Köln u.a. 1996.



- HARNEY, K./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. Weinheim/Basel 1999 (40. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik).
- HARNEY, K./ZYMEK, B.: Allgemeinbildung und Berufsbildung. Zwei konkurrierende Konzepte der Systembildung in der deutschen Bildungsgeschichte und ihre aktuelle Krise. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), S. 405–422.
- HARTNACKE, W.: Naturgrenzen geistiger Bildung. Leipzig 1930.
- HEINEMANN, M.: Der Bildungsgeschichte ins Stammbuch – Aus Gutachten deutscher Akademien der Wissenschaften von 1901 und 1903 zu Standards der Forschung. Hildesheim 1988.
- HERRMANN, U.: Die Rolle der Psychologie in der Entwicklung der modernen Erziehungswissenschaft. In: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. München 1976, S. 1013–1026.
- HOFFMANN, A. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung. Erfurt 1926–1943.
- HONIG, M.-S.: Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt a.M. 1999.
- HOSP-WALLNER, H.: Über Masse und Gruppe und die durch sie bedingten Verhaltensweisen in Schulklassen. München 1930.
- IMHOF, A.E.: Die gewonnenen Jahre. Von der Zunahme unserer Lebensspanne seit dreihundert Jahren oder von der Notwendigkeit einer neuen Einstellung zu Leben und Sterben. München 1981.
- INGENKAMP, K. u.a. (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1970–1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. 2 Bde. Weinheim 1992.
- INGENKAMP, K./LAUX, H.: Geschichte der pädagogischen Diagnostik in Deutschland. 2 Bde. Weinheim 1990.
- JOHANNSEN, H.: Der Logos der Erziehung. Jena 1925.
- KALTHOFF, H.: Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen. Frankfurt a.M./New York 1997.
- KEINER, E.: Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin. Weinheim 1999.
- KEY, E.: Das Jahrhundert des Kindes. (Stockholm 1900) Weinheim/Basel 1992.
- KONIETZKA, D.: Beruf und Ausbildung im Generationenvergleich. In: HARNEY/TENORTH 1999, S. 289–320.
- KÖNIG, E./ZEDLER, P.: Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen. Weinheim 1998.
- KRUCKENBERG, A.: Die Schulklasse. Leipzig (Quelle & Meyer) 1926.
- LENZEN, D.: Reflexive Pädagogik. Weinheim/Basel 1997.
- LITT, TH.: Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik. Leipzig 1926.
- LOCHNER, R.: Die Schulklasse als Gesellschaftsgruppe. Berlin 1928.
- LOCHNER, R.: Phänomene der Erziehung. Meisenheim a. G. 1975.
- LUNDGREEN, P./KRAUL, M./DITT, K.: Bildungschancen und soziale Mobilität in der städtischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. Göttingen 1988.
- MACKE, G.: Disziplinenformierung als Differenzierung und Spezialisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 51–72.
- MEUAMM, E.: Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik. In: Die deutsche Schule 5 (1901), 65–92, 139–152, 213–223, 272–288.
- MEUMANN, E.: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. 2. Bd., Leipzig 1913, 3. Bd. Leipzig/Berlin 1914.
- MEYER, J.W./RAMIREZ, F.O.: The World Institutionalization of Education. In: SCHRIEWER 2000, S. 111–132.
- MOLLENHAUER, K./RITTELMAYER, CH.: „Empirisch-analytische Wissenschaft“ versus „Pädagogische Handlungsforschung“: eine irreführende Alternative. In: Zeitschrift für Pädagogik 21 (1975), S. 687–694.
- MOLLENHAUER, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. (1983) Weinheim/München <sup>2</sup>1985.
- MOSER, H.: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München 1975.
- NOHL, H./PALLAT, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. 5 Bde., Langensalza 1928–1933.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie (1933). Frankfurt a.M. <sup>8</sup>1978.
- OELKERS, J.: Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht. Darmstadt 1985.
- OELKERS, J./SCHULTZ, W./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie. Weinheim 1989.
- OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel 1991 (27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik).
- OEVERMANN, U. u.a.: Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine for-

- schungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: H.-G. SOEFFNER (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979, S. 352–434.
- PASCHEN, H./WIGGER, L.: Pädagogisches Argumentieren. Weinheim 1992.
- PETERSEN, P.: Eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung (Der Jena-Plan). Bd. 1. Weimar 1930.
- PETERSEN, P., gemeinsam mit E. PETERSEN: Die pädagogische Tatsachenforschung. Paderborn 1965.
- PETZELT, A.: Vom Problem des Verstehens. In: Jahrbuch der Charakterologie 4 (1927), S. 62–95.
- PETZELT, A.: Bericht über Deutschland. In: R. L. PLANCKE/R. VERBIST (Hrsg.): Premier Congrès de l'Enseignement Universitaire des Sciences Pédagogiques (Gand 1953). Gand 1954, S. 157–169.
- PEUKERT, D.J.K.: Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge 1878 bis 1932. Köln 1986.
- RAMMSTEDT, O.: Deutsche Soziologie 1933–1945. Die Normalität einer Anpassung. Frankfurt a.M. 1986.
- RIED, G. (Hrsg.): Wesen und Wert der Erziehungswissenschaft. Leipzig 1929.
- ROBINSON, S.B. u.a.: Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Ein interkultureller Vergleich. Stuttgart 1969.
- ROLFF, H.G. (Hrsg.): Zukunftsfelder der Schulforschung. Weinheim 1995.
- ROSENMAYR, L.: Geschichte der Jugendforschung in Österreich. 1914–1931. Wien 1962.
- ROTH, H.: Pädagogische Anthropologie. 2 Bde. Hannover 1966/1971 (u.ö.).
- SCHMITT, H./LINK, J./TOSCH, F. (Hrsg.): Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte. Bad Heilbrunn 1997.
- SCHRIEWER, J.: Alternativen in Europa: Frankreich. Lehrlingsausbildung unter dem Anspruch von Theorie und Systematik. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. G.1. Stuttgart 1982, S. 250–285.
- SCHRIEWER, J. (Hrsg.): Discourse Formation in Comparative Education. Frankfurt a.M. u.a. 2000.
- SCHRIEWER, J./CHARLES, C./KEINER, E. (Hrsg.): Sozialer Raum und akademische Kulturen. Frankfurt a.M. 1993.
- SCHRÖDER, E.: Der Außenseiter. Ein erziehungswissenschaftlicher Beitrag zur Frage des kindlichen Gemeinschaftslebens in der Schule. Langensalza 1929.
- SCHRÖDER, H.: Soziologie der Volksschulklasse. Vom Gemeinschaftsleben der Volksschulkinder. Halle a.d.S. 1928.
- SCHWERT, Th.: Die Schule als Lebensform. Über die Wirkungsweise schulpraktischen Handelns und erzieherischen Geschehens. Paderborn 1930.
- SLOTTA, G.: Die pädagogische Tatsachenforschung Peter und Else Petersens. Weinheim 1962.
- SPITZNER, A.: Die pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder. Leipzig 1910.
- STONE, L. (Hrsg.): The university in society. 2 vols. Princeton 1974.
- TENORTH, H.-E.: Normalisierung und Sonderweg. Deutsche Erziehungswissenschaft in historischer Perspektive. In: M. BORRELLI/J. RUHLOFF (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik, Bd. 2. Hohengrehren 1996, S. 170–182.
- TENORTH, H.-E.: Erziehungswissenschaft in Deutschland – Skizze ihrer Geschichte von 1900 bis zur Vereinigung 1990. In: K. HARNEY/H.H. KRÜGER (Hrsg.): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit. Opladen 1997, S. 111–154.
- TERHART, E.: Sprache der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999), S. 155–159.
- TITZE, H.: Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren. Göttingen 1990.
- WEINERT, F.E./HELMKE, A. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim/Basel 1997.
- WEISS, K.: Pädagogische Soziologie. Leipzig 1929.
- WENIGER, E.: Theorie und Praxis in der Erziehung (1929). In: E. WENIGER: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim 1952, S. 7–22.
- WULF, Ch.: Einführung in die pädagogische Anthropologie. Weinheim 1994.
- ZIEHEN, J.: Volkserziehungswissenschaft und Schulpolitik (1915). In: J. ZIEHEN: Schulpolitische Aufsätze. Frankfurt a.M. 1919, S. 21–40.
- ZIERTMANN, P.: Pädagogik als Wissenschaft und Professuren der Pädagogik. Berlin 1914.
- ZYMEK, B.: Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Ratingen 1975.

#### *Anschrift des Autors*

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität zu Berlin,  
Institut für Allgemeine Pädagogik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin